Vom

Unterrichte in der Muttersprache

mit besonderer Rücksicht

auf die Mittelstufe.

Von

Jul. Werder,
Dr. phil.

Basel 1878.
Bahnmaier's Verlag (C. Detloff).

430.7
W49u

Einleitung.

Wer über den Unterricht im Deutschen — als der Muttersprache — das Wort ergreift, der muß vor Allem aus begründen, was ihn dies Wagniß zu bestehen treibt. Denn wohl ist es gewagt, da mitzureden, wo schon so viele, darunter so erprobte Kräfte, wie ein J. Grimm, ein Raumer, ein Ph. Wackernagel, ein K. F. Becker, ein Hildebrand, von Andern nicht zu reden, gesprochen haben. Trotz alledem geschieht es hier, und wär's auch nur, um an bekannte Dinge zu erinnern. Denn die Gewohnheit ist ein gar zu süßer Zwang; ob dann und wann die helle Stimme irgend eines Warners rufe, nicht in dem ausgelaufenen Geleise fort zu gehen, gar bald ist solcher Rath verhallt. Mit dem Schilde der Erfahrung deckt sich die hergebrachte Praxis gegen alle Neuerung. Ist's viel, so stutzt sie eine Zeit, hält an und zaudert. Aber bald erhebt sie keck, ja um so kecker nur ihr Haupt; und alles Neue und deßhalb Unwillkommene ist vergessen.

Indessen ist der Stoff, ob auch darüber eine umfangreiche Literatur vorhanden, noch keineswegs der Art nach allen Seiten hin beleuchtet, daß nicht noch neue Punkte zu erhellen

30362

wären. Das darf mit um so größerer Berechtigung geschehen, je weniger die Sätze, die hier vertheidigt werden, auf dem Boden bloßer Theorie oder weiß der Himmel welcher philosophischen Abstraction erwachsen sind. Vielmehr sind sie die Summe mehrjähriger Thätigkeit innerhalb der Schule selber. Und auf dem Felde der Praxis gewonnene Anschauungen haben zum Mindesten das Recht für sich, auch gehört zu werden, wie jene, die ex cathedra verkündigt werden. Es wird aber wohl zur Pflicht, sie auszusprechen, wenn sie in eigener Sache eine Rechtfertigung zu sein berufen sind.

Das Weitere mag lehren, wie weit sie es verdienen, an das offne Tageslicht zu bringen. —

Basel, im Juni 1878.

J. W.

I.

Das gebräuchliche System, Kritik desselben.

§ 1. In der Regel gliedert sich der Unterricht im Deutschen nach den vier Elementen: Grammatik, Lectüre, Declamiren und Composition. Es ist dieselbe Theilung, wie für die Unterweisung in einer fremden Sprache, meist nur mit diesem Einen Unterschiede, daß sich in dieser die Composition doch weniger zur freien Production erhebt. Beiderseits ist die Grammatik, d. i. die methodisch sichere Erlernung und Erkenntniß der Formenlehre und der Syntax der eigentliche Mittelpunkt des ganzen Unterrichtes. Für sie nun gilt im Wesentlichen durchaus derselbe Gang, ob der Unterricht die fremde oder die deutsche Sprache betreffe. Dies vor allem auf jener Stufe, an die im Laufe unserer Besprechung zunächst gedacht wird und zu denken ist, nemlich auf der Mittelstufe. Der Unterricht in der Muttersprache rankte sich ja auf am Unterrichte in der fremden, zu allererst der lateinischen und griechischen Sprache. Was hier im Brauche stand, das wurde auch für die eigene, seit sie zur wichtigen Schuldisciplin erhoben wurde, angenommen und verwendet: dieselbe Art der Betrachtung und die nemliche Benennung. Und das war ja durchaus natürlich: wohl begründet in dem historischen Zusammenhang der Sprachen wie in der Homogenität der Denk- und Urtheilsformen. Zumal was die grammatische Nomenclatur betrifft, so sind die Termini der hergebrachten philologischen Grammatik ungleich präciser ersonnen und meistens

kürzer gefaßt, als was hiefür die deutsche erfunden hat. Es sei Beweises halber nur an Conjugation und Declination: Abänderung und Abwandlung gedacht, an Substantiv und Hauptwort, Interjektion: Empfindungswort u. a. m. Wer französisch lernt, der hat sich diese Ausdrücke so wie so zu merken. Nur wäre dabei zu empfehlen, zumal im Unterricht im Deutschen, auf die Bedeutung eines jeden dieser fremden Wörter hinzuweisen, selbstverständlich mit der Beschränkung, die durch die Fassungskraft des jugendlichen Geistes geboten ist.

§ 2. Aber so natürlich es nun war und ist, die methodische Erkenntniß der Muttersprache an den Betrieb der Grammatik in der fremden anzulehnen, ebenso unbegründet ist es, von ihr für jene Alles zu erwarten. Was mit ihr möglich ist, ist nicht das, was für den Unterricht im Deutschen das wahre Ziel sein muß. Denn das kann keinem Zweifel unterliegen: Das Ziel des Unterrichtes ist ein anderes für die fremde, ein anderes für die Muttersprache. Dort nur im Allgemeinen die Fähigkeit parliren und das Parlirte verstehen zu können; hier aber, die Sprache gemäß der ihr inne wohnenden Gesetze in ihrem inneren, begrifflichen Leben voll und ganz zu erkennen. Oder, da das zu viel gesagt sein möchte, den Schüler also anzuleiten und zu führen, daß er, wenn er der Schule schon entwachsen ist, in jedem einzelnen Falle den innern Gehalt und Werth des Wortes und der Wendung begreifen kann, ja sich in jedem einzelnen Falle zu diesem geistigen Processe gedrungen fühlt.

Zugegeben nun, die Ziele seien durchaus verschieden, zum Mindesten im Deutschen höher als im Französischen, im Englischen, oder welches die fremde Sprache immer sei, so muß doch wohl der Unterricht in jener noch weitere Momente sich zu Nutze machen, als dies zumeist geschieht; und zwar geschieht, weil auch für die fremden Sprachen nicht Mehr herbeigezogen wird. Die Ziele aber müssen verschieden sein, eben weil das Eine die fremde, das Andere die angeborne Sprache ist. Aber das ja

eben ist das Fragliche; oder, falls der Unterschied auch zugestanden wird, so anerkennt die Schule doch viel zu wenig, was hieraus in praxi gefolgert werden muß.

§ 3. Gibt es denn wirklich eine angeborne Sprache? Für unsere oberdeutschen Gegenden wird man vielleicht mit dem Bescheide kommen: Nun ja, das Idiom, das wir von Kindesbeinen auf rings um uns reden hören und selber reden, das mag man angeboren nennen, insoferne man es nicht mit Müh' erlernt, sondern wie unbewußt erwirbt. Aber ist das jene Sprache, die der Junge lesen, schreiben, einst wohl auch sprechen soll? jene Sprache, die ihn im Contact erhält mit jenen großen Geistern, die unser Aller Lehrer und Bildner sind, mit jenen Millionen Menschen, die über dem Rheine leben, und mit denen wir in Kunst und Wissenschaft nur eine Familie bilden? Ist denn die Schriftsprache — es sei dieser Ausdruck, wie eng und unbequem er ist, gewählt beim Mangel eines andern —, ist denn die Schriftsprache nicht etwas Anderes als unsere Mundart, ja so sehr etwas Anderes, daß sie dieser wie eine fremde Sprache gegenüber steht?

Jeder, er wäre denn ein Idiot, spricht die Sprache, die er gewisser Maßen unbewußt erworben, mit großer Leichtigkeit; der eine, je nach dem Maße seiner geistigen Befähigung, etwas geschickter als der andere. Wird er aber veranlaßt sich in schriftdeutscher Form zu äußern, ob schriftlich oder mündlich, so wird ihm meist wohl unbequem zu Muthe. Denn freilich unterscheiden sich mundartliches und Schriftdeutsch von einander. Allein die Unterschiede sind nicht der Art groß, daß nicht Vieles, zum Wenigsten weit Mehr, als gewöhnlich angenommen wird, aus jener zu Gunsten dieser vorausgesetzt werden darf. Daß die Mundart nur zwei Tempora, nur eine, durch Präpositionen dargestellte Deklination, im Grunde nur die Partaxis hat, das kann ihr ja zum Mangel angerechnet werden, und gestützt hierauf mag man behaupten: ohne jene strenge, ja wohl mechanische Einübung von Decli-

nation und Conjugation, die man wohl auch Eindrillerei zu nennen sich nicht scheut, werden unsre Knaben nie und nimmer zu fertigem Gebrauche der schriftdeutschen Sprache kommen. Aber diese Behauptung geht zu weit.

§ 4. Von vornherein ist es der Schule unwürdig Eindrillerei zu treiben, am Wenigsten in der eigenen Sprache. Das mag für technische Fertigkeiten passen, nicht aber für geistige Heranbildung und Führung. Man wird entgegenhalten, ob denn etwa der Wunsch auf logische Begründung der Suffixe, eines s, n, r, und anderer gehe? Bei Leibe nicht. Sprachphilosophie mag für den Lehrer gut sein, nicht aber für den Schüler. Vielmehr ist die Meinung folgende: Der Schüler soll nicht in Deklination und Conjugation, in Comparation und weiß der Himmel welchen andern öden Haidefeldern herumgetrieben werden; in diese Dinge findet er sich nach und nach als wie von selbst herein. Was trotz aller Muttersprache dem Irrthum in besonderm Maße unterliegt, z. B. heißt es Wille oder Willen, derer oder deren, das kann und mag besonders vorgenommen werden; der Lehrer weiß ja, wo der Schüler gerne strauchelt. Und ob auch auf vorgerückter Stufe noch eine Form erscheine, ob welcher dem peinlich ängstlichen Grammatikus das Haar zu Berge steigt, beispielsweise Beiner für Beine, so ist der Fehler, abgesehen von der Schlaffheit der Erinnerung, die dabei in Frage kommt, kaum so bedeutend, als er wohl Vielen scheinen mag. Denn weil der Delinquent die sprachlich philosophische Begründung des bloßen e nicht kennt, noch kennen kann — das liegt wie schon gesagt weit über seinem Horizonte—, so wird für ihn ein solcher Fehler zum orthographischen Verstoße. Wie vielfach aber die Rechtschreibung ein Gemisch von Willkür und von Seltsamkeiten ist, weiß Jedermann. Drum ist, wie ketzerisch es Manchem klingen mag, ein orthographisches Versehen mit Unrecht das oberste Vergehen im Strafcodex des Lehrers. Eine Form, die einer Schlaffheit, einem Irrthum des Verstandes

ihr Leben schuldet, ist höher zu bestrafen als eine, die durch Ueberschreitung unbegriffener und unbegreiflicher Gewohnheitsregeln zu Stande kommt. So ist die häufige Verwechslung von Nom. und Accus., von Objekt und Subjekt nicht von ungenügender Bekanntschaft mit der Rechtschreibung, sondern von mangelhafter Logik herzuleiten. Dawider hilft alles Dekliniren nicht, nur Angewöhnung an präcises Denken gibt hier Sicherheit.

Damit soll ja nicht Gleichgiltigkeit wider Rechtschreibung und Interpunktion (über letztere vergl. unten III. § 2) gepredigt werden. Wer sich auch äußerlich geordnet einstellt, der findet aller Orten williges Gehör, als wenn er es an Ordnung fehlen läßt. Aber es sind nur Dinge zweiten Ranges. Der Lehrer soll ob ihnen nicht das Wichtigere lassen, der Schüler nicht die beste Zeit hierauf verwenden müssen. Andere Seiten des sprachlichen Unterrichtes sind ungleich bildender. Die Rechtschreibung lernt sich am ehesten und besten — nicht durch eine Menge memorirter Regeln, denen meistens ebenso viele Ausnahmen gegenüberstehen — wie überdies der ganze Bau in unsern Tagen wankt und schwankt, daran soll nur erinnert sein —, sondern durch allmählige Uebung, Uebung im Schreiben und Uebung im Lesen, zumal in letzterem.

Und gesetzt auch, der Schüler sei allmählig also abgerichtet worden, daß er orthographisch richtig und mehr noch: daß er den Forderungen der Grammatik gemäß zu sprechen und zu schreiben wisse, so ist damit zwar immerhin ein Ziel, allein doch immer nur das kleinere von zweien erreicht. Denn das zweite und höhere: den innern, originalen Sinn des Wortes, der Construktion einzusehen, Gedanken zu verstehen und selber welche neu zu bilden, dies Ziel steht weit vom ersten ab. Wer das nicht glaubt, der sehe sich einmal in der Schule um, da wird er eines Andern belehrt*). Unsere Grammatik, wie sie zumeist betrieben wird, gibt gar zu wenig Anleitung und Anregung zum Denken. Und dennoch wäre,

*) Vergl. unten pag. 17.

wie aller Unterricht, so insbesondere der in der Muttersprache dies zu thun berufen.

§ 5. Wohl kann die Mundart dem Schüler in der Grammatik den einen und andern übeln Streich spielen, wenn er sich schriftdeutsch äußern soll. Doch ist hieraus nicht der Schluß zu ziehen, die Mundart biete unserm Jungen so wenig für die geschriebene Sprache, daß er dieser wie ein Neuling gegenüber stehe. Mit Recht erinnert Hildebrand in seiner höchst lesenswerthen Schrift über unser Thema*) an eine Scene, die man Tag um Tag erleben kann. Muntere Knaben spielen mit einander, ein Zwist entsteht; hin und her fliegt Rede und Widerrede, nicht lange wird das Wort, die Form des Urtheiles gesucht; sie sind da im Augenblicke, wie von selber. Und ist's auch nicht eine demosthenische Dialektik, die da die Waffen schwingt, so liegt doch in jeglichem der Streiter ein bestimmtes Sprachvermögen vor; freilich eines, das nicht in der Schule mit saurer Müh' erlernt, sondern das in der Kinderstube, auf der Gasse aufgewachsen ist, indem es, beinahe wie ein weiteres Organ des Menschen, im selben Maße größer wurde, als sich die Glieder dehnten und an Kraft gewannen. Jeder unsrer Schüler hat diese sprachliche Befähigung, der eine mehr, der andere weniger, je nach dem Grade seiner Geistesgaben. An dieses Gut, nicht als ein bloß vorausgesetztes, sondern als ein in Wirklichkeit vorhandenes ist für den Unterricht im Deutschen anzuknüpfen; doch weniger in **dem** Verstande, als sei an der Dialektform die schriftdeutsche zu erläutern als vielmehr: was der junge Bursche an Sprachvermögen schon besitzt, sei nicht mehr in der Schule des Langen und des Breiten vorzunehmen, das Deutsche nicht wie eine Fremdsprache zu erlernen. Um nur das Wichtigste herauszugreifen: ein, ob auch bescheidener Wortvorrath ist da, nicht weniger die allgemeine Form des Urtheiles, dessen Variationen nach Befehl, Behauptung, Frage, dessen Erweiterung durch alle

*) Vom deutschen Sprachunterrichte ꝛc. in „Pädagogische Vorträge und Abhandlungen" 1867.

möglichen Bestimmungen, Haupt- und Nebensatz. Nun sehe man einmal nach, wie wir zumeist den Unterricht ertheilen. Da werden Pronomina, Conjunktionen, Präpositionen, Construktionen memorirt — als ob der Einzelne, wo's nöthig ist, das verlangte Binde-, Für- und Fügewort ohne Lexicon nicht augenblicklich zur Verfügung hätte; z. B. **unser** sagte, wo **mein** gefordert wird; als ob nicht Jeder, eben weil's die Muttersprache ist, von Beginn an wüßte: ich erbarme mich **des** Nächsten, ich denke an **den** Bruder —; da werden Befehl-, Wunsch-, Bitt- und Fragesätze gebildet; als ob Einer ohne diese Instruktion je fehl ginge, beispielsweise imperativisch spräche, wo er mit demüthiger Bitte etwas erlangen will —; da werden in Lesestücken die Adverbialbestimmungen des Ortes, der Zeit und weiß der Himmel was noch Alles herausgesucht, und umgekehrt wieder Sätze construirt, die mit solchen Dingen zu beladen sind — als verstände der Mensch die Worte: Geh' heute noch! nur, wenn er wüßte, „heute" ist Temporalbestimmung, und vice versa: als müßte, wer das besagte Urtheil bilden, sprechen oder schreiben will, bei sich den Zwischengedanken entwickeln: Halt doch, hier habe ich eine Adverbalbestimmung nöthig.

Derlei stückweises, stammelndes Erlernen mag für eine fremde, nicht aber für die Muttersprache taugen. Warum sich stellen, als hätte man für letztere Alles neu zu finden, neu zu erdenken, als flösse Einem das Alles nicht von selber zu, als wirkte ihre Kraft, ihr Leben nicht als ein Unbewußtes in einem Jeden unter uns?*) Oder wer wäre kühn genug zu sagen, die Sprache sei ihm in jedem Augenblicke, da er sich ihrer zu bedienen habe, in jeder Silbe, jeder Endung, in jedem Worte, jeder Wendung das Werk der reifen, klaren Ueberlegung? Wie mächtig auch der Geist des Dichters sei, mächtiger ist noch die Sprache: die Schöpfung erlauchter Köpfe von Millionen und Jahrtausenden! Sie ist das hohe Erbe, das von Geschlechte

*) Wie J. Grimm hierüber dachte, ist bekannt genug.

zu Geschlechte geht. Und solchem Gute gegenüber stellen wir uns, als wäre es nicht vorhanden, vielmehr immer neu zu schaffen und zu bilden, als wäre unser Schüler jener Arme, dem sein Vater nicht einen rothen Heller hinterlassen hat! Nun wird er in dem öden Steingefilde der gewöhnlichen Grammatik hin- und hergetrieben, soll so zu sagen Laut um Laut und Wort um Wort erwerben, zusammenstellen und dabei denken, soll auf solchem Wege das innere Leben, gleichsam den Pulsschlag der Sprache fühlen lernen!

Das ist eitel Flunkerei, wird mehr als Einer sagen. Das Wenigste von alle dem, was hier als Eigenthum des Schülers angenommen wird, ist wirklich sein Besitz. So weiß er, trotz aller Mundart, nicht, welche Verba den Genetiv, welche einen andern Fall verlangen; die müssen gelernt werden, wie im Lateinischen, wie überhaupt in jeder fremden Sprache. Nun soll keineswegs bestritten sein, daß das Schriftdeutsche Wörter im Gebrauche hat, die dem Dialekte fehlen. Allein der übliche Grammatikus läßt nicht bloß diese, läßt überhaupt die ganze Reihe jener Verben memoriren, welche Genitiv-, Dativ-, Accusativ-Construktion verlangen. Und würde er sich auch auf jene beschränken, die der Mundart fremd sind, so wäre wider ihn zu sagen: solche lernt der Schüler am leichtesten, indem er häufig liest und spricht und sprechen hört. Zum Weitern: das Wort mag ihm unbekannt erscheinen, aber dessen Bedeutung ist ihm sofort klar. Da construirt er nach Analogie, d. h. er verbindet das neue Verb mit jenem Casus, den das nächst bekannte Synonim verlangt. Man mag ihn lernen lassen: „harren" hat den Genetiv; er wird, weil er „warten auf . . . ." schon kennt, weit eher „harren" mit „auf" verbinden. Ist das Sprachvermögen durch Uebung erweitert und erstarkt, dann, aber auch erst dann, wird ihm jene anempfohlene Construction geläufig. Denk- und Sprachvermögen decken und bedingen sich, wachsen mit einander. Was jenes noch nicht hat, besitzt auch dieses

nicht, und umgekehrt. Drum geht es wider die natürliche Entwicklung, Wörter memoriren zu lassen, deren Inhalt für den Gedankenkreis des Lernenden noch kein Bedürfniß sind. Alles hat seine Zeit. Es mag diese Theorie bezweifelt werden; dann werde an die Praxis erinnert: welcher Lehrer hätte je in Compositionen über derlei constructive Fehler klagen müssen? Daß Indolenz und Schlendrian sie stets zu Stande bringen, das ist gewiß; allein auf sie darf kein System des Unterrichts begründet werden.

Also überhaupt gar keine Grammatik mehr? möchte Einer aus dem Vorgesagten folgern. Ist sie denn zum Allermindesten nicht eine unschätzbare Schulung des Geistes überhaupt? Auch hierauf läßt sich die Antwort geben. Doch vorerst von der Mundart noch ein Wort.

§ 6. Mag auch die Mundart ein anderes Gebilde sein, als die Schriftsprache: diese die feinere, von Menschenhand gepflegte Gartenblüthe, jene die frische Haideblume, so sind doch beide demselben Boden entsproßt, unter dem nemlichen Himmel gezeitigt. Wer die Mundart inne hat, besitzt gewaltig viel zu Gunsten der geschriebenen Sprache. Denn außer den Berührungspunkten, die schon besprochen worden, bietet sie der letztern noch einen weitern Nutzen dar; ja selbst was ihr zum Mangel angerechnet wird, wie ihre Anordnung der Sätze, kann auch ein Vortheil und ein Vorzug sein. Sie kennt zwar die Conjunktionen, die Mittel zur hypotactischen Construction der Sätze; aber sie findet ihren Gefallen mehr an der Parataxis. In dieser Neigung wächst unser Junge auf; aber nun kommt er in das Schriftdeutsch hinein; der Satzbau ist verwickelter und feiner. Unsicher tappt er drin herum: denn im Bestreben, seinen Forderungen gerecht zu werden, wird er gestört, von dem ihm angebornen Hange, paratactisch darzustellen; wäre es denn ein Fehler, wenn er ihm treuer bleiben würde? Welchem inneren Motiv entspringt die Parataxis, die Gleichordnung und Gleichstellung der Sätze?

Die Gedanken werden, gleichberechtigt, in Reih' und Glied neben einander aufgestellt; keiner wird bevorzugt, keiner zum Unterthan herabgedrückt. Solche logische Parallelisirung mag nicht für jeden Inhalt, nicht für jedes Alter passend sein. Allein hat unser Schüler — der auf der Mittelstufe —, hat es die Mundart mit der feineren Reflexion zu thun? Doch wohl eher mit der concreten Welt, mit dem wirklich Angeschauten und Beobachteten. Dem entspricht die Erzählung und Beschreibung. Da freilich wird jede weitere Handlung, jeder weitere Zug, jedes weitere Merkmal von derselben Wichtigkeit wie das vorausgegangene. Der mundartliche Satzbau entspricht einer noch nicht zur vollen Reife des Unterscheidungs- und Abwägungsvermögens gelangten Stufe der geistigen Entwicklung. Drum stelle der Schüler immerhin parataktisch dar, er folgt damit nur einem Winke der Natur. Sobald vermöge Uebung die Denkkraft an Schärfe und an Umfang wächst, so wird naturgemäß die Neigung zum kunstreicheren schriftdeutschen Satzbau wach.

Und nun der weitere Vorzug der Mundart: die größere Frische, die vollere Sinnlichkeit, das kräftigere Leben; die Farben und die Töne sind heller und bestimmter als in der kalten, gelehrten Sprache der Feder; und dabei wird durchaus nicht bloß an die Ueberfülle onomatopoetischer Bildungen gedacht; auch im Gebiete feinerer psychischer Begriffe ist sie bedeutend reich — wie weiß sie zu „verachten", zu „verspotten"!

Zur volleren Sinnlichkeit: „De hockt uf de feuflibere-n-obe", sagt der Aaranwohner, wenn er Einen als reich bezeichnen will. Wie abgeblaßt und leer und ausgetrocknet erscheint dagegen das schriftdeutsche: er besitzt Geld und Gut in Fülle. Erst aus der Gegenüberstellung mit jenem dialektischen Terminus wird deutlich, was das Wort „besitzen" will: wie mit einem Zauberschlage wird das concrete, originale Leben im schriftdeutschen Ausdruck klar. Oder man stelle zwei bekannte Volksschriftsteller einander gegenüber: Auerbach und Bitzius. Wie kraftvoll, urwüchsig, packend durch ihre concrete Anschaulichkeit

ist des letztern Sprache; Auerbach ist glatt und fein, aber himmelweit entfernt von der urfrischen Sinnlichkeit des Berner Pfarrers; entweder kennt er den Dialekt nicht aus dem Grunde; oder: den er kennt, ist durch den Einfluß des Schriftdeutschen matt und siech geworden. Nun freilich, die Schule — und führte in ihr die allerkräftigste und allerreichste Mundart die Regierung — macht Keinen zu einem Bitzius. Und ferner zugestanden: unser Dialekt, wie alle Dialekte, büßt in unserer Periode — der Zeit eines babylonischen Gewimmels, der Zeitungen, der Colporteurliteratur, des Dünkels und der Unnatur — mehr und mehr von seiner Unmittelbarkeit und Jugendfrische ein. Was zumal in unseren größern Städten gesprochen wird, ist weder reine Mundart noch weniger reines Schriftdeutsch, wird vielmehr ein recht klägliches Gemisch von beiden, ein fadenscheiniger und wilder Jargon. Allein trotz alledem hat auch diese Mundart noch Saft und Kraft genug, um das stockende Leben im Schriftdeutsch des einzelnen Schülers etwas aufzufrischen — nicht durch Zurechtstutzung mundartlicher Termini und Wendungen, bis sie zur schriftdeutschen Umgebung passen.

Der Einfluß soll sich auf andere Weise äußern: der Schüler mag auf die Präcision und Ausführlichkeit hingewiesen werden, womit die Mundart die Sinneseindrücke laut werden läßt. Da ist beispielshalber Einer nicht schlechthin „sehr naß", er ist „flätschnass, tätschnass, musnass, tropf(ed)nass, drecknass". Man denke an die ungemeine Treue, womit die Mundart Töne darzustellen sucht; wie weit bleibt hier die Schriftsprache hinter ihr zurück! — Das gerade gibt dem Dialekte seinen unbeschreiblichen Reiz: die genaue und liebevolle Beobachtung und Individualisirung alles dessen, was in das Bereich der Sinne fällt. Und hierin läge für die Schule überhaupt: wie für den naturhistorischen, so nicht minder für den Unterricht in der Muttersprache eines der ersten Ziele aller

Erziehung: den Zögling zu eingehender, sorgfältiger Beobachtung zu veranlassen und hierin anzuleiten. Das um so mehr, je lauter stets die Klage wird, daß unsere Jugend sich mit dem ersten Eindruck eines Dings begnügt. Auf welchem Wege liegt die Möglichkeit zur Besserung? Für die reifere Jugend in der Bekanntschaft mit mustergiltigen Autoren. Welche Fülle von Individualisirung, welche Schärfe der Anschaulichkeit in Werthers Leiden, in Schillers dreißigjährigem Krieg!

Für die Mittelstufe halte man sich vorzugsweise an die Mundart; sei's indem man Hebel und ähnliche Autoren des Dialektes lesen läßt, sei's indem man im eigenen oder in des Schülers Vorrath an dialektischen Kenntnissen das Passende findet. Der Dialekt soll der Wegweiser und der Stachel sein, so genau als möglich zu beobachten und demgemäß auch darzustellen. Wird er in diesem Sinne in den Unterricht der Muttersprache hereingezogen, so rinnt aus ihm eine Fülle warmen, frischen Lebens in die Schule ein. Leider wird dieses schöne Mittel, den deutschen Unterricht zu fördern, im Allgemeinen noch zu wenig angewendet. Jeder unserer Schüler bringt eine Mundart mit, an ihr ein hoch nutzbares Gut für den deutschen Unterricht. Drum muß er sich ein höheres Ziel setzen als jeder andere Sprachunterricht: nicht bloße Erwerbung der äußerlichen Thatsachen der Sprache, sondern zugleich Einsicht in ihr inneres, begriffliches Leben; Gewöhnung der Sinne an scharfe Beobachtung, eindringliche Genauigkeit nebst beweglicher Behendigkeit des Denkvermögens: das sind die weiteren und hohen Ziele, denen der deutsche Unterricht zuzustreben hat. Und hier muß wiederum vom grammatischen Unterrichte, wie er gewöhnlich ist, die Rede sein.

§ 7. Man erwartet von der Grammatik wahre Wunder. Wer ihre Unterscheidungen und ihre Termini beherrscht, der ist ein guter Schüler: denn nur Gedächtnißkraft, Verstand und Fleiß vermögen diesen Schatz zum Eigenthum zu machen; und

— heißt es weiter: weil er — in diesem Sinne — ein guter Schüler ist, so wird er immer, wo und wann es nöthig wird, sich richtig, ja geschickt auszudrücken wissen, im geschriebenen und gesprochenen, im erstarrten und lebendigen Wort. So das gewöhnliche Urtheil; wie besteht es vor der Untersuchung?

Es wurde schon oben (p. 11) aufmerksam gemacht, daß wir Urtheile bilden, aussprechen, sie mit einer Menge von Gedankenverhältnissen erweitern, ohne jeweilen zuvor den grammatikalischen Gedankenproceß durchzumachen: Aha, da wäre denn das Prädikat, die Apposition, das Attribut und wie die Zauberwörter alle heißen. Ferner: Wer hätte nicht schon Männer angetroffen, die im mündlichen und schriftlichen Verkehre durchaus gewandt und sicher waren, ohne daß sie je von unserer schulmäßigen Grammatik nur einen Deut vernommen hätten? Allein die Widerrede lautet: das können ausnahmsweis begabte Köpfe*). Gut denn, zugestanden; aber Eines würde doch daraus zu folgern sein: die sprachliche Gelenkigkeit hat nicht zum unbedingten Fundamente die übliche Grammatik.

Doch hievon abzusehen, so folge eine andere Frage: Welcher Lehrer wüßte nicht von Schülern, die mit großer Schnelligkeit auf alle Fragen der Grammatik: nach Prädikatsbestimmung, Objekt, Attribut, Finalsatz und wie die segensreichen Wörter alle heißen, zutreffenden Bescheid zu geben wußten; die aber einen Gedanken aufzufinden, zu ersinnen, wieder herzubringen, weiter zu entwickeln sich ganz und gar unfähig zeigten? Was folgt hieraus? Genaue Bekanntschaft mit unserer Grammatik ist nicht ein unfehlbares Hilfsmittel für richtige Gedankenbildung, und in zweiter Linie: für die Befähigung, sich sprachlich auszudrücken.

Gewiß ist das grammatische System mit seinen Abstractionen und der bezüglichen Nomenclatur die Erfindung eines

*) Geiger, Ueber deutsche Schriftsprache u. Grammatik. 1870. p. 36.

seinen, scharfsinnigsten Verstandes. Würde jeweilen der Gedanke neu erfunden, gewissermaßen neu geboren, der mich das Wort „Gemeinde" Substantiv, „des Mannes" Genitiv, „welcher" ein Relativ-Pronomen nennen läßt; der mich im Satze „der Löwe geht auf Raub aus" das „auf Raub aus" und „auf den Baum" in „der Affe klettert auf den Baum" als Adverbialbestimmung des Zweckes und des Ortes zu definiren leitet —; würde dieser schöpferische Prozeß in jedem einzelnen Falle neu durchlebt, dann läge hierin freilich eine herrliche Schulung des Geistes. Da würde er zur Einsicht kommen, wie der ganze Bau der Sprache der organische Ausdruck des Denkens, wie er in seiner ganzen Ausdehnung nur eine in Lauten ausgedrückte Logik ist. Aber zwischen dem Erfinder und dem, der die Erfindung braucht, ist, wie wohl bekannt, ein großer Unterschied. Nur jener durchlebt wahrhaft und wirklich den schöpferischen Akt; dieser nimmt das Erfundene als ein Vorhandenes, Gegebenes zu seiner Hand; seine Thätigkeit besteht, um von unserm Stoff zu reden, nur darin, daß er jeweilen im gegebenen Falle per analogiam folgert, er gehöre in die und die Kategorie. Aber gerade dieses Schließen per analogiam läuft gar bald in eine Art Gedächtnißfertigkeit, in einen öden, saftlosen Formalismus aus. Die Geister wollen Brod, und sie bekommen Steine. Wohl gibt es eine Anschauung, die sich für die Mittelstufe vorzugsweise an das Erinnerungsvermögen zu wenden liebt. Allein wird das Gedächtniß nicht von andern Seiten her genug beschwert? und soll das intellektuelle Können des Schülers nur in den mathematischen Fächern gebildet werden?

§ 8. So wäre denn gar jegliche grammatische Belehrung über die Theile des Satzes und die Nebensätze eitel Dunst und Spielerei? Wird denn nicht eben daraus für dessen Technik viel gewonnen? Warum denn, wenn diese Dinge alle selbstverständlich sind, die Mühe, die unser Schüler hat, um solche Urtheile mit Attributsbestimmung, Apposition,

Finalsatz und Aehnlichem zu bilden? Ganz Recht, es soll die Mühe nicht bestritten sein. Gut denn, so folgt doch daraus, daß die grammatische Belehrung nöthig ist? Nein, dieser Schluß ist falsch. Nicht die Unkenntniß von Apposition, Finalsatz und dergleichen, sondern die Suche des Gedankens an und für sich, die trägt die Schuld an jener Mühe. Man gibt dem Schüler nur die Form oder gar nur einen Theil derselben, er soll dazu den Inhalt finden; da liegt die Schwierigkeit. Hat er jenen, dann ist die Form als wie von selber da. Man höre nur den Jungen zu, wenn sie zusammen reden. Recht schön, das ist ja Wasser auf unsere Mühle! Denn eben das ist ja das Bildende, daß der Schüler einen Inhalt suchen muß. Gemach, gemach! Die Theorie an sich ist richtig; aber wie sieht nun die Praxis aus? Der Lehrer legt zur Illustrirung der Finalbestimmung in einem Satz ein Muster vor; auf dieser liegt das Hauptgewicht; der Schüler achtet nur auf sie. Die Analoga, die er zu bilden hat, suchen nach dieser Seite hin gerecht zu werden. Der übrige Inhalt ist zumeist gering, öfters geradezu nichtssagend; es ist erstaunlich, was für Blödsinn mitunter unter der Flagge der gewöhnlichen Grammatik fährt. Verständige Lehrer fühlen das, und lassen die Belege in der Geschichte und dem, was schon gelesen worden, suchen. Allein auch dabei noch läuft der Unterricht Gefahr, an öder Sandbank aufzufahren. Die Rücksicht auf das bloß Formale steht im Vordergrunde; man begnügt sich gar zu gerne, wie der Gedanke immer sei, wenn nur das Attribut oder was sonst gefordert wird, vorhanden ist. Und ob auch der Lehrer so energisch sei, daß er der vis inertiæ des Schülers niemals Concessionen macht, so gebricht es doch auch dieser Art, den Zögling zu bethätigen, an einem Doppelten: Sie ruft im Grunde, das ist das Eine, nur das Gedächtniß zur Arbeit auf; die Phantasie, die gerne reg ist, bleibt unbeschäftigt. Und der zweite Mangel: die vorgebrachten Sätze stehen unter

sich in keinem Zusammenhange, sind ebenso viele einzelne Brocken, es ist nur Stückwerk, nur ödes Trümmerfeld. Die Folgen fehlen nicht. Man lese mit Bedacht die Aufsätze unserer Schüler. Was vermißt man ganz besonders? Den inneren und äußeren Zusammenhang: Die Sätze stehen gar zu sehr für sich allein, nur lose bei einander, da sie doch wie die Glieder einer Kette in einander greifen sollten. Man deute dem Schüler die Hauptmomente einer Erzählung an, ich möchte sagen, man gebe ihm nur die Ueberschriften zu den einzelnen Capiteln und überlasse es nun seiner Phantasie, die Lücken auszufüllen. Damit ist die Veranlassung geboten, die Gedanken in einen passenden Zusammenhang zu bringen. Eine Stunde, mit solcher Arbeit zugebracht, trägt bessere Früchte als mehrere Stunden, die man der Fabrikation von Sätzen widmet. Den Schüler recht oft zu nöthigen, sich mündlich oder schriftlich über einen Stoff aus seiner Sphäre auszusprechen, das ist die allerbeste grammatische Belehrung. Wie emsig und getreu sonst diese sei, sie gibt noch keineswegs die volle Sicherheit in der schriftdeutschen Satzconstruction. Denn erstens fordert diese ein reiferes Reflexionsvermögen, als es unserm Durchschnittsschüler eigen ist; und zweitens steht er noch gar zu sehr unter der Gewalt des Dialektes. Erstarkt das Denkvermögen, nimmt es an Umfang und an Schärfe zu, da erst wird ihm der fein entwickelte schriftdeutsche Satz ein inneres organisches Bedürfniß. Ist aber jener seiner unterschiedene Inhalt da, so ist auch gleich die Form vorhanden; ganz ähnlich, wie die Schale mit dem Kerne wächst, sich organisch zugleich mit diesem bildet.

Je nach dem Maße der geistigen Entwicklung, sie ist ja nach den Individuen verschieden, wird die Fähigkeit zur Satzbildung verschieden sein. Gleichwohl soll, wie die anderen Kapitel der Grammatik, so die Kenntniß des Aeußerlichen in der Technik des Satzgefüges, vorab das gedächtnißweise Wissen der bezüglichen Conjunctionen nicht gänzlich auf dem Stundenplan der

Mittelstufe gestrichen werden; denn freilich liegt auch Gutes daran. Doch vorher noch eine weitere Schattenseite des gewöhnlichen grammatischen Unterrichtes!

§ 9. Ist denn die alte Klage so ganz zufällig, „daß alles, was mit Grammatik zusammenhange, mit so unliebsamen Schulerinnerungen verknüpft sei, daß das beatus ille wie mit goldenen Lettern darüber stehe"? Was hat denn unsere Schule in diesen Ruf gebracht? was Anderes als eben diese unter dem Scheine tiefsinniger Reflexion auftretende, saftlose Gedächtnißkrämerei? Wie ist der Gang des Unterrichtes? Es wird etwa die Apposition erklärt. Die rascheren Köpfe merken sich das Ding im Nu, gleich ist ein Beispiel bereit, allein nun wird wo möglich die halbe Klasse durchgefragt. Indessen bleibt der Schnelle, der vorausgeeilt ist, unbeschäftigt. Nichts ist der jugendlichen Art verhaßter als die Ruhe, die Unbeschäftigtheit, es sei dies Wort gestattet. Es muß etwas getrieben sein; es beginnt die Unruhe, die Plauderei, das Herumflaniren der Gedanken. Gerade das ist mit ein Hauptgrund, sich gegen diesen landläufigen Unterricht in der Grammatik entschieden auszusprechen.

Er spannt den jungen Geist, der Anschauung und Sinnlichkeit und Leben haben will, in todte, unfruchtbare Abstractionen und Schablonen ein; er reizt ihn nicht; regt ihn nicht an, setzt ihn geradezu außer Thätigkeit. Und dabei wundert man sich ob der Folgen? Nun kann sie kommen und kommt denn auch, zuerst nur sachte angeschlichen, dann aber in rascherem Tempo: die dürre, gähnende Langeweile mit einem ganzen Gefolge wilder, toller Spuckgeister. Die treiben ihr Wesen so bunt und laut, daß der geplagte Lehrer nicht müde wird, mit aller Kraft über sie zu lamentiren. Das eben wäre die große Kunst: die Langeweile, dieses unheilvollste aller Schulgespenster, so lange und so weit als möglich vom Lehrzimmer fern zu halten. Man zeihe uns um dieses Rathes, dieser Warnung willen nicht

der Weichlichkeit, nenne uns nicht Charlatans: Ernst und Gediegenheit des Unterrichtes sind denn doch himmelweit verschieden von unfruchtbarem Pedantismus.

Nun ist ein Weiteres, das sich hieran hängt, wohl der Beachtung würdig: Hat einmal die Langeweile im Schulzimmer Sitz und Stimme erlangt, so predigt der Lehrer zum Mindesten zur Hälfte tauben Ohren. Aber ein Ziel ist vorgesteckt, es muß errungen werden. Wie hilft man sich? Die armen Jungen werden mit Hausaufgaben vollgebürdet; denn was das eine Fach nicht thut, thut sicherlich das andere. Kaum von der Schulbank aufgestanden, müssen sie abermals zu Tische sitzen, und — da die wenigsten so glücklich sind, ungestört im eigenen Zimmer den Aufgaben obliegen zu können — unter Hemmnissen aller Art arbeiten bis in die Nacht hinein, arbeiten am Morgen früh: statt des frischen, aufgeweckten Burschen, den der Lehrer wünschen muß, sitzt ein dämmeriger, dumpfer Mensch vor ihm. Nicht daß die Hausaufgaben alle zu bekämpfen wären, Manches macht sie nöthig: die Art des Faches, deren übergroße Zahl, die Uebervölkerung der Klassen. Aber jener Anschauung und der Gewohnheit sei der Krieg erklärt, die den Schwerpunkt des Unterrichtes außerhalb der Schule hinsetzen will und setzt, anstatt ihn in die Stunde selber zu verlegen. Das gilt für's Deutsche und für die andern Fächer. Der Schüler sei in der Stunde immer und vollauf in Anspruch genommen, ganz und gar dem Unterrichte zugewandt; nicht nach einem Machtbefehl des Lehrers, dem die Drohung, gleich darauf die Strafe folgt, sondern angezogen und festgehalten durch das System des Unterrichtes. Gerade hierin ist die gewöhnliche Grammatik so lückenhaft und ungenügend als nur immer möglich. Schon dies, des Grundes genug, an der Ersprießlichkeit zu zweifeln, die ihr gewöhnlich zugeschrieben wird. Also noch einmal: Fort mit aller Grammatik aus dem deutschen Unterricht? Nur sachte, sachte! Der Krieg und die Verneinung

gilt nur jenem Systeme grammatischer Belehrung, das sich von absolutem und erstem Werthe hält; das den Schüler mit Dingen quält, die er schon inne hat; das ihn abrichtet, nach der vorgelegten Schablone Analoga zu bilden und dabei meint, weiß Wunder was zu wirken; das ein Lesestück nach diesen Dingen hin zerpflückt und aus einander zerrt; das den jungen Geist mißhandelt, weil es ihn langeweilt; und sich an ihm versündigt, weil es die Zeit in Dingen von höchstens secundärem Werth verbringt und dabei Dinge nicht berührt, die ersten Ranges wären*.)

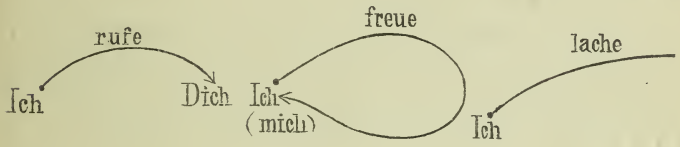
Es ist verkehrt zu glauben, die Grammatik sei sich selber Zweck; sie ist nur das Mittel, und nicht einmal das einzige und höchste Mittel; und daß sie gar an sich schon für die Bildung des Verstandes desselben Werthes sei wie die Mathematik, ist schon bestritten worden. Die betreffenden Abstractionen liegen dem jugendlichen Geist zu ferne, der dürstet wie gesagt nach Anschauung und Sinnlichkeit; die bietet ihm die Sprache, aber niemals in der hergebrachten, rationalirenden Grammatik. Wenn diese gleichwohl nicht ganz verurtheilt wird, so liegt's — von ihrem Vortheil für die fremde Sprache abzusehen — an ihrem indirekten Nutzen: sie leistet für die Correktur recht gute Dienste. An der Hand der alten Termini und Kategorien kann der Schüler mühelos auf den Fehler und seine Heilung hingewiesen werden. Ein einziges Wort — eben der bezügliche Terminus — braucht nur genannt zu werden, um den Schüler zur richtigen Vorstellung, zur richtigen Construction zurückzuführen. Z. B. „Hier verlangt der Sinn nicht den Absichts-, sondern den Bedingungssatz:" damit ist gewissermaßen stenographisch der Irrthum angedeutet und berichtigt. —

§ 10. Freilich könnte der Grammatik ein höherer Werth zugesprochen werden, wenn sie auf andere Weise gelehrt würde. Einzelne Beispiele mögen zur Erklärung dienen:

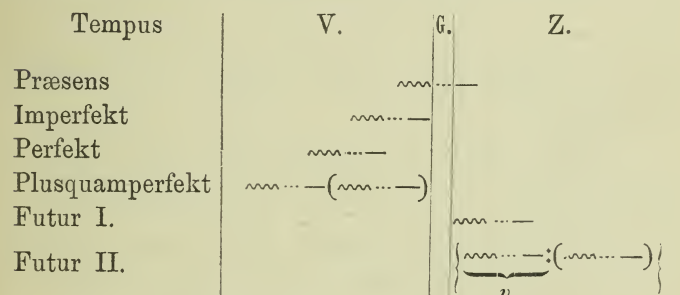
*) Vergl. II.

1) Was ist Subjekt? Derjenige Begriff, von dem Etwas ausgesagt wird. So die übliche Erklärung. Sie ist ungenügend: Das Schaf wird vom Wolfe geraubt — auch vom Wolfe wird etwas ausgesagt. Erklärte man doch im Anschlusse an den Sinn des Wortes.: Das Subjekt ist die Grundlage des Urtheiles, ist der Begriff, ohne den dasselbe so wenig als das Haus ohne Fundament bestehen kann. Ferner: in einem Urtheile wie: Es glänzt im Wald ein kleines Licht — begnügt man sich zu sagen: „es" ist das Schein-, „Licht" ist das wirkliche Subjekt. Das soll die Erklärung sein? Und doch wäre sie zu geben besonderer Grund vorhanden: in dieser Art der Satzbildung liegt, wenn nicht ein entschiedener Germanismus, so doch eine dem Deutschen vorzugsweise eigenthümliche Construction vor: Sie ist das Ergebniß einer Reihe von Beobachtungen, wobei die Thätigkeit im Grunde eher zum Bewußtsein kam, als der Begriff, von dem sie ausgegangen; das unbestimmte „es" war der adäquate Ausdruck für die a priori fest stehende Gewißheit, daß wo eine Thätigkeit, auch ein Thätiger vorhanden ist. Dies die Genesis der fraglichen Construction. Wir machen freilich von ihr Anwendung, ohne jeweilen dieses Motives der Entstehung bewußt zu sein, ja nur bewußt zu werden. Wir handeln unbewußt, der Sprachgeist leitet uns: ohne es zu wollen, vielleicht auch ohne es zu wissen, geben wir uns doch zum Wenigsten der Fiction hin: Die Thätigkeit nimmt uns so sehr gefangen, erfüllt uns also sehr, daß wir erst in zweiter Linie an ihren Urheber denken. Auch ist es sicherlich nicht Zufall, daß unsere Sprache diese Satzbildung zumal für Schilderung phänomenaler Zustände und Erscheinungen zu gebrauchen liebt. — Diese Deutung einzusehen, verlange, meint vielleicht der Eine und der Andere, eine größere Reife des Verstandes, als sie der Durchschnittsschüler habe. Allein das eben ist die Pflicht des Lehrers, ihm das Schwierige, an welchem er doch Tag um Tag vorübergeht, der Art zurecht zu legen, daß er's begreifen und erkennen kann.

2) Objekt wird schlechthin mit „Ergänzung" übersetzt; als ob in „wir gehen in den Wald" der Verbalbegriff nicht auch ergänzt, d. i. zu einem Ganzen gemacht worden wäre. Auch hier wieder gehe man vom Sinn des Wortes aus: Objekt ist der Begriff, der dem Subjekte gegenüber, zu ihm im Gegensatze steht als das Leidende und als die Wirkung wider den Thätigen und Wirkenden. Also — zugleich zur Versinnlichung von transitiv, intransitiv und reflexiv — :



3) Um den Unterschied der deutschen Tempora deutlich zu machen, wird dies und das gesagt; allein ist nicht, wie überall, auch hier die figürliche Darstellung der beste Interpret?



Erklärung der Zeichen: V = Vergangenheit, G = Gegenwart, Z = Zukunft; ∿ = Anfang, ··· = Mitte, — = Ende der Handlung.

Hieraus erkennt der Verstand mit Leichtigkeit, a) warum die Mundart mit zwei Zeitformen sich begnügt, b) warum das Schriftdeutsche so oft das Präsens für das Futur und nicht

selten das Perfect für das zweite Futur setzt, c) warum bei völlig abgeschlossenen, und als solchen betrachteten Begebenheiten das Perfect, d) wann dagegen das Plusquamperfect anzuwenden ist. Solche Fingerzeige hat der Schüler nöthig, eben weil die Mundart ihn hier im Stiche läßt; und sie sind ihm deutlicher als alle sonstige Erklärung.

4) Viele Verben fügen sich das Objekt vermittelst einer Präposition an, haben demnach ein präpositionelles Objekt, z. B. sorgen um —, denken an —, erinnern an —, warten auf —, u. s. w.

So die landläufige Grammatik; aber damit sagt sie nur, was der Junge ohnedem schon weiß. Stelle man das Gedankenverhältniß sinnlich dar, wie es ja auch von der Sprache gefaßt ist; dann erst wird die Meinung hell und klar:

d. h. meine Sorge steht dir zum Schutze, wie eine Wache, rings herum.

5) Wie beginnt die Grammatik das Kapitel von der Satzverbindung? Man unterscheidet Haupt- und Nebensatz — was will denn „Satz"? —; jener spricht einen selbständigen, dieser einen abhängigen Gedanken aus. Nun liegt diese Definition vom Wortlaut ab; aber sie ist immerhin unendlich besser als: jener enthält den Haupt-, dieser den Nebengedanken; das heißt doch nur: Phrase durch Phrase ersetzen. Richtig wäre: Ein Satz wird Hauptsatz genannt, wenn er einem oder mehreren Sätzen gegenüber dieselbe Stellung und Bedeutung einnimmt wie das Haupt den Gliedern gegenüber: sie führt und leitet und beherrscht, also daß sie getrennt von ihm, gar nicht be-

stehen können, nichts vermögen. Und mit weiterem Bilde: Der Hauptsatz steht auf seinen eigenen Füßen, fest und sicher, ohne jede Hilfe; ihm hängt sich an die Seite der Nebensatz, um nicht zu wanken noch zu fallen. Solche Auseinandersetzung reizt und beschäftigt den jungen Sinn unendlich mehr als jene andere; denn sie bietet ihm, wonach er strebt: anschauliche Begrifflichkeit.

Und nun mag uns die Frau Grammatik weiter künden, wie sie den Nebensatz entstanden glaubt. Der entsteht dadurch, daß ein Satzglied — warum denn „Glied"? keineswegs identisch mit „Theil" —, um es hervorzuheben, in einen Satz verwandelt wird. Aber das genügt in keiner Weise. Denn soll „hervorgehoben werden" nicht leere Redensart bleiben, so ist ein Doppeltes zu sagen: was sagt „hervorheben" aus? und inwieferne, wodurch wird dieser Zweck erreicht? Greife ich ein Ding aus seiner Umgebung heraus und bringe es in die Höhe, daß es über dieser steht, dann hat es an Sichtbarkeit gewonnen: das Auge erblickt und überschaut es besser; die Hervorhebung wird so zum Zeichen seines höhern Werthes. So ist's nicht weniger das Merkmal höherer Geltung, wenn ein Gedankenverhältniß nicht mehr als bloßes Glied, sondern als Satz erscheint. Gerade dadurch, daß, was vorher bloßer Theil war, nun selbst ein Ganzes wird, macht es sich als ein Wesen von höherem Werthe kund. Vielleicht entzieht sich diese Ueberlegung der jugendlichen Fassungskraft; doch wird sie Folgendes begreifen — es sei von jenem Nebensatze abgesehen, dessen Inhalt sich nicht in einem Satztheil geben läßt —: Der reife Apfel schmeckt mir gut; der Apfel, welcher reif ist, schmeckt mir gut, Das Factum: Reif sein — füllt, wo es nur im Adjectiv gemeldet wird, einen kleineren Raum, als wo es in einem ganzen Satz verkündigt wird. Je nachdem man Leser oder Hörer ist, wird Auge oder Ohr für eine längere Zeit beschäftigt und angespannt, das „reif sein" spricht energischer

zum Vorstellungsvermögen, die Aufmerksamkeit wird eine gesteigerte: Das Factum wird hervorgehoben.

Hieran schließt sich nun umgekehrt die Frage: Wann ist der Nebensatz allein begründet? Denn das sollte in der Grammatik nie außer Acht gelassen werden: sie nicht als etwas Autonomes, sich selber nur zum Zwecke Habendes zu fassen und zu lehren, sondern sie immer zu dem wahren Ziel des Unterrichtes in Bezug zu setzen: auf der Grundlage richtigen Denkens richtig zu schreiben und zu sprechen.

II.

Vom Wesen der Muttersprache und der sich daraus ergebenden Forderung für den Unterricht.

§ 1. Es ist eine alte, schon vor Pestalozzi gestellte Forderung an die Schule, den Unterricht soviel als möglich auf concrete Anschauung zu gründen. Freilich hat der Modus der Ausführung mit Recht schon früher und neulich wieder scharfe Gegner angetroffen; dagegen das Princip an sich ist nie bestritten worden. Denn es kann nun einmal nicht bezweifelt werden: jede Vorstellung nimmt im selben Maße an Deutlichkeit und Schärfe zu, je mehr sie auf Grund der Anschauung, d. h. irgend eines sinnlichen Eindruckes entstanden ist. Die Vorstellung von einem Concreten wird immer heller sein als die von einem Abstracten. Nun ist jedes Denkvermögen so geartet, aber das der Jugend insbesondere. Drum wer auf diese weckend, bildend wirken will, der mag vor Allem aus sich an die Intuition, die Anschauung in eben erwähntem Sinne, wenden.

Auf die Sprache angewandt, stellt sich die Forderung in folgender Weise: „Die Anschaulichkeit sei nicht bloß in der onomatopoetischen Bildlichkeit zu suchen; noch vielmehr zeige sie

sich in der Correktheit des Ausdruckes, in der Hervorhebung des Charakteristischen, in der Wahl der treffenden Epitheta, in prägnanter und eigenthümlicher Wortstellung, in wohlgegliedertem Periodenbau, kurzum in Uebersichtlichkeit der ganzen Darstellung*)."

Jede dieser Forderungen ist gerecht und richtig; und jeder wird der Unterricht so viel als möglich nachzukommen suchen, wenn freilich auch die eine und die andere erst auf einer höhern Stufe zu stellen ist. Wie aber ist dies Alles zu erreichen? Der Grammatik, wie sie zumeist betrieben wird, ist im Vorausgesagten nur eine secundäre Stelle angewiesen. Die Fähigkeit, Sätze richtig anzuordnen und mit einander zu verbinden, ergibt sich nur bei entwickelterem Denkvermögen. Letzteres und damit jene Fähigkeit kann die Schule fördern, wenn sie den Schüler recht häufig, ja immer praktisch übt, und zwar ihn übt im Sprechen und im Schreiben, beides in Gemäßheit seines Begriffsvermögens. Was die Genauigkeit des Ausdrucks, was die Hervorhebung des Charakteristischen durch passende Epitheta betrifft, so wird das beste Mittel zu diesem Ziele zu gelangen, darin zu finden sein, daß man den Zögling je und je zu möglichst treuer Beobachtung der Außenwelt anzuleiten sich bestrebt. Als Vorbild für genaueste Beobachtung ist oben unsre Mundart beansprucht worden. Ueber die Wortstellung Maximen aufzustellen, hält, eben weil sie eine in hohem Grade freie ist, wider Meinen schwer. Die fremden Sprachen, die französische voran, sind ungleich mehr in Schranken und Gesetze eingeengt. Nur dieses Eine sei erwogen: Die deutsche Anordnung der Wörter ist nicht schlechthin die Folge nur der Ueberlegung und der Abwägung nach Werth und Wichtigkeit, sondern zugleich der Eurythmie, des guten Klanges; freilich bei unsern durch das Lesen abgestumpften Ohren weniger mehr als wünschbar wäre. Die Sprache ist nicht bloß ein logisches, sie ist zugleich ein

*) Flashar s. v. Anschauung in Schmidt's Encyklopädie.

musikalisches Gebilde. Wie durch das Ohr auf gute Wortstellung zu wirken sei, davon wird unten noch zu reden sein.

§ 2. Allein mit alledem ist nicht erschöpft, was zu geschehen hat, wenn Anschaulichkeit als oberstes Verdienst auch des sprachlichen Unterrichtes gelten soll; und an diesem Imperativ ist nicht das Mindeste zu markten. Denn hiebei kommt das Eine nicht zur rechten Anerkennung: daß die Sprache denn doch zunächst nicht eine Schrift, sondern eben eine Sprache, d. h. gesprochen, nicht geschrieben ist. Insofern aber liegt Anschaulichkeit in der möglichst sorgfältigen Betonung. Das Nähere hierüber unten (in Abschnitt III). Zum Andern aber ist unter jenen Forderungen das Allererste und Wesentlichste nicht beachtet: daß die Sprache an und für sich schon im vollsten Maße anschaulich ist; man braucht nur darauf hinzuweisen, so liegt die concrete Deutlichkeit vor Augen. Allein gerade das geschieht so selten; und doch hängt so Vieles dran: das innere, durchdringende Verständniß für die ganze Sprache. Nur der besitzt dasselbe, dem bei jedem Worte, jedem sprachlichen Verhältniß gegenwärtig wird, auf welcher sinnlichen, concreten Vorstellung dasselbe fußt. Drum ist es wohl die erste Pflicht des Unterrichts in der Muttersprache, nach dieser Seite hin zu lichten und aufzuhellen. Nur in dieser kann es geschehen, denn nur hier ist auch dem Schüler schon die Bedeutung des Wurzelwortes klar; der Wurzeln sind am Ende nicht so viele.

Wer in den Sinn der Wurzel auch in der fremden Sprache einzudringen vermag, für den ist die Vergleichung mit der letzteren von besonderem Interesse. Wie plastisch tritt das Unwillkürliche und Momentane in der Entstehung des plötzlichen Gedankens in Erscheinung in unserem: wir haben recht närrische Einfälle, es fällt uns etwas ein, dawider wie verblaßt: nous avons des idées bien folles, il nous vient une idée. Im Lachen stehen wir uns ziemlich gleich: wir brechen in Lachen aus, nous rions aux éclats. Aber, sollte man es glauben, das Gefühl der Bewunderung drängt uns heftiger

als den feurigen Franzosen: hingerissen von Bewunderung, transporté d'admiration; wir sind aber auch außer uns vor Freude, nous sommes transportés de joie, wir stoßen Drohungen aus, nous faisons des menaces. Wenn der Deutsche prügelt, dann regnen die Hiebe bleischwer — und hageldicht auf uns hernieder; der Franzose ist behend, er läßt Einem den Stock wie im Fluge auf dem Rücken herumtanzen: eine Tracht Prügel, une volée de coups de bâton! Welche Fülle von Pietät und Liebe birgt unser mutterseelenallein — tout seul avec mes pensées! Wie tief ist uns die Vorstellung eingewurzelt, das Heim sei einem Jeden eine Stätte des Friedens und der Sicherheit: heimsuchen, affliger. Ferner: um (für), pour dix écus, unter Geschrei, avec des cris, Châlons an der Marne, Ch. sur M., auf der Straße, dans la rue; blitzt hier ein culturhistorisches Streiflicht durch? Dann und wann kann schon der Schüler, wenn er mit der fremden Sprache etwas vertrauter und in dieser wie in der eigenen mit der Lehre von der Ableitung bekannt geworden ist, die Parallele ziehen. Wo sich, wie bei dem Uebersetzen, dazu der Anlaß bietet, da mag man's immer thun; freilich unter der Voraussetzung, daß der Schüler den originalen Sinn des fremden Terminus erkenne. Die sichere Vergleichung mit dem Französischen würde zu dem Schlusse führen, daß in den Wörtern, die unsere Sprache ausgebildet hat, aus Gründen, die hier nicht zu nennen sind, von Anfang an die kräftigere Sinnlichkeit vorhanden war, oder daß das concrete Element deutlicher als dorten erhalten ist. Um so berechtigter die Forderung, im deutschen Unterrichte dieses Moment besonders zu betonen.

§ 3. Alle Ausdrücke, so viele ihrer nur die Sprache hat, gehen ursprünglich von einer sinnlichen Wahrnehmung aus, sind im Anschlusse an diese gebildet worden. Weitaus in der Mehrzahl aller Wörter ist sie, um nicht zu sagen abgestorben, so doch erstarrt und schattenhaft geworden. Sie sind wie abgegriffene Münzen, deren Gepräge man beinahe nicht mehr

sieht; wie alte Bilder, deren Farben und Gestalten verdunkelt sind: bloße Formeln, in der Regel nur noch in ihrem conventionellen Sinn erkannt, nur noch in ihm geläufig; der wahre, originale Werth wird von den Wenigsten mehr empfunden. Oder, wer dächte noch, wenn er nicht besonders darauf gewiesen wird, daß wir die Jugend unterrichten, weil wir sie unter die Herrschaft des Rechten bringen sollen; daß wir etwas verlangen, weil wir uns darnach strecken mit ausgerecktem Arme, uns darnach lange machend es zu erreichen suchen; daß wir einen Vertrag schließen, weil er so wenig anzutasten ist, als etwas, das unter Schloß und Riegel und unter Siegel liegt — und umgekehrt: einen Vertrag brechen; daß wir ein Land erobern, weil sich der Feind, wie der geworfene Ringer zu, ja unter unsern Füßen windet; daß wir eine Gefahr bestehen, weil wir vor ihr nicht Reißaus nehmen, sondern stehen bleiben und mit ihr kämpfen, also daß sie selber unterliegt; daß wir aus Schwäche zusammenbrechen, weil jeder Theil und jedes Glied des Leibes seine Kraft und Haltung verliert; daß wir ein Haus besitzen, weil darin sitzen zum Zeichen und Symbole des Eigenthumes wird, und umgekehrt: wir sind von einem Wahn besessen; daß wir dem Vaterland — das Kind dem Vater — gehören, weil wir in allen Fällen auf dessen Wunsch und Willen hören wollen — vgl. gehorchen —; daß wir uns überzeugen lassen, sobald uns mehr Zeugnisse, als wir wollen oder nöthig haben, dargeboten werden; daß ein Schmerz uns übermannt, weil er Kräfte hat, die über die des Mannes gehen, und uns mit ihnen niederwirft; daß Jemand angelogen wird, weil sich die Lüge ihrem Opfer nähert und sich an es zu hängen sucht; daß ein Mensch dem Untergang entgegeneilt, sobald er auf der schiefen Bahn des Mißgeschickes derart tiefer sinkt, daß er in nicht zu ferner Zeit in Mitten des Ruines und der Trümmer verdorbener Existenzen unserm Blick entschwindet; daß ein

großer Mann auftritt, kaum weil man sich ihn als Bühnenhelden denkt, sondern weil er aus dem Niveau der Umgebung, i. e. der Gewöhnlichkeit heraus tritt und sich über sie erhebt; daß man einen Anfall von Typhus hat, weil dieser wie ein toller Hund, wie ein beutegieriger Räuber plötzlich auf Einen losfährt, um Einen mit aller Kraft zu packen; daß man sich wider etwas bäumt, halsstarrig (hartnäckig) ist, als wie das Pferd, das im wilden Laufe an- und aufgehalten bolzgerade in die Höhe steigt und da steht wie ein Baum.

Doch genug der Beispiele; zu Tausenden könnten sie aufmarschiren, eben weil ja jeder Terminus auf eine sinnliche Vorstellung zurückzuführen ist.

§ 4. Nun gibt es für den Unterricht in der Muttersprache kaum ein Moment, das im gleichen Maße den Schüler auf die gleiche Weise anzuregen und weiterhin ihn so zu bilden im Stande wäre, als je und je ihn anzuleiten, die sinnliche Bedeutung des Wortes deutlich einzusehen. Denn sicherlich hat jener nur ein volles und durchdringendes Verständniß für die Sprache an und für sich, der in ihr das originale Leben, die frische Sinnlichkeit zu erkennen vermag. Aber, schallt die Gegenrede, was habe ich denn davon, daß ich erinnert werde, Mitleid — warum denn „mit"? — entspringe aus dem Anblick eines armen, elenden Individuums? Die Wurzel „springen" habe ihren Werth, wo nicht verloren, doch sicherlich verändert. Doch eben fehlgeschossen! Was da Veränderung der Farbe scheint, ist nur die Folge des getrübten, schwach gewordenen Blickes. Die Bedeutung des Wurzelwortes ist fest, vielleicht der Schwächung, aber nicht der Schwankung unterworfen. Drum ist es völlig richtig: Mitleid entspringt: es kommt mich an, sobald ich nur das Elend sehe; dawider: aus Uebersättigung des Magens träges Wesen nicht entspringt, sondern nur entsteht; das kommt gemach, nur nach und nach, nur langsam sich erhebend.

Das wohl ist wahr: gar häufig ist das Wort nicht mehr im eigentlichen Sinne aufzufassen. Entweder ist die Wurzel abgeschwächt, in „Ursprung" ist man ihres Sinnes nicht mehr klar bewußt. Oder sie ist nur Bild für das, was eigentlich bezeichnet werden soll: Einfluß, überflüssig. Der Genius der Sprache, beweglich wie er ist und strebend nach sinnlicher Verdeutlichung, haucht dem Todten Leben ein: nicht bloß das Kind, sondern auch das Kleid gehört der Mutter. Allein diese Freiheit darf nicht der Vorwand sein, dem Worte nicht auf den Grund und Keim des Lebens nachzuspüren. Wer dieses unterläßt, fällt der Gefahr anheim, die Bildlichkeit, damit den wahren Sinn des Wortes, nicht einzusehen. Er sollte wissen, was „vorwerfen" heißt, sonst entgeht ihm das Moment des Heftigen und tief Verachtenden, das von Hause aus im Ausdruck liegt.

Es könnte scheinen, als würde hiebei die alte Wahrheit übersehen, daß sich die Sprache eines jeden Culturvolkes in einem steten Flusse, in einer steten Weiterbildung befindet. Durchaus nicht! Aber was Weiterbildung scheint, das ist zumeist nur sich Entfernen von der Sinnlichkeit und Uebergehen in's Abstracte. Diese Entwicklung schreitet unaufhaltsam vorwärts; und um so rascher, je mehr die Dialekte siechen. Ihr kann der Krieg nicht gelten, das wäre ein verkehrtes Unterfangen. Das aber meinen wir: zurück zum Quell des Wortes, erkenne den Weg, den es durchmessen hat; dann erst verstehst du es genau.

Nun wird es zumal für den Schüler — denn das ist das richtige System der Schule, den Schüler selber finden lassen, vgl. Hildebrand in der citirten Schrift — mitunter schwer, ja geradezu unmöglich sein, die wurzelhafte Bedeutung eines Wortes zu entdecken; oder, falls die Decke weggezogen ist, nur einzusehen. Wer wird nicht zugestehen wollen, daß die Erkenntnißkraft, zumal bei unsern Schülern noch innert enger Schranken liegt?

Aber wenn auch nicht das erreicht wird, „sinnen“ von „denken“, „wissen“ von „verstehen“ zu unterscheiden, so kann er doch zur Einsicht kommen, was „erwägen“, was „begreifen“, „überlegen“ — auf Grund des originalen Sinnes — heißen will. Das sind nun grade von den schwierigeren Wörtern. Daneben laufen eine Masse anderer her, die sich auf die leichteste, anschaulichste Manier erklären. Drum wäre es großes Unrecht, sollte, weil man sich bei einer Reihe Wörter damit begnügen muß, ihren conventionellen Sinn zu wissen, unser Vorschlag mit dem Vorwurf des Dilettantismus abgewiesen werden. Was außerhalb der jugendlichen Einsicht liegt, ist nur ein kleiner Bruchtheil gegenüber jenem, was ihr erreichbar ist, und zwar mit Sicherheit und ohne sonderliche Mühe. Und ist einmal die Anleitung gegeben und die Anregung vorhanden, was sollte die gereiftere Einsicht nicht erreichen können?

Man denke von solcher Art des deutschen Unterrichtes nicht verächtlich. Die Gefahr, daß dies geschehe, liegt aus diesem Grunde nahe: die Zahl der nach ihrer sinnlichen Begrifflichkeit prüfbaren Wörter scheint gering zu sein, verglichen mit der Menge derer, die sich der Prüfung ganz entziehen, sei's weil — wie oben schon gesagt — die Wurzel in der Vorstellung des Schülers noch nicht oder nicht mehr lebt; sei's — und das betrifft das große Contingent der Wörter — weil dieselben lediglich nur Formwörter sind. Warum also nach dieser Seite hin der laute Lärm und Paukenschlag, als läge hieran alles Heil der Schule? Verzeihung! Wir meinen denn auch nicht, dies sei das Eins und Alles, ja das Einzige des deutschen Unterrichts. Wohl aber ist es eine Seite — neben andern —, der bis jetzt zu wenig Beachtung zugestanden worden ist. Denn im Begriffswort: Verb, Adjectiv und Substantiv pulsirt das wahre Leben einer Sprache. Und hier auf die ursprüngliche, sinnliche Bedeutung hinzulenken, ist eine entschiedene Nothwendigkeit des Unterrichtes in der Muttersprache. Denn, es sei zum zweiten

Mal gesagt, so wird er aus der Sphäre der Abstraction in jene der concreten Anschauung herübergehoben; in selbem Maße nimmt die Vorstellung an Deutlichkeit und Frische zu. Und A und X aller Pädagogenweisheit wird immer bleiben: die Bilder und Vorstellungen, die den jugendlichen Geist erfüllen sollen, soviel als möglich aus sinnlichen Eindrücken entstehen zu lassen. Gerade diese stete Mahnung: Was will dies Wort von Hause aus? ist eine Uebung für das Denkvermögen, die dieses auf die dankbarste und denkbar beste Art beschäftigt, reizt und fesselt; und weiter: die es wie keine andere bildet und entwickelt; und endlich: die für den richtigen Gebrauch der Sprache von allererster Bedeutung ist.

§ 5. Denn das wird keinem Zweifel unterliegen: wer den originalen Sinn des Wortes nicht kennt, nicht momentan zu fühlen vermag, der wird nie und nimmer die Sprache ganz verstehen. Er weiß im Allgemeinen, was die Meinung ist, aber eben nur im Allgemeinen, obenhin; der individuellen Vorstellung, die in dem Ausdruck liegt und einst in ihm lebendig war, wird er sich nicht bewußt. Er mißversteht mich nicht, wenn ich ihm sage: sie flohen **unter** lautem Lachen, er lebt **in** Jammer und in Noth, er wird erscheinen **um** 10 Uhr. Mache ich ihm aber zuvor begreiflich, was für einem concreten Verhältniß jede dieser Präpositionen dient, dann gewinnt auf einmal sein Verständniß an Frische und Lebendigkeit. Solche Winke nimmt der Schüler mit Dankbarkeit und Liebe auf; und ist er nur einmal an diese Art gewöhnt, die Wörter aufzufassen, dann thut er es von sich aus, weil es ihm Freude macht. Was ihm bis dahin todt und starr, als dunkles Bild erschien, gewinnt vor seinem Auge Bewegung, Farbe und Gestalt. Man mache den Versuch, stelle mit wenigen Strichen das sinnliche Verhältniß dar, das eine jede Präposition bezeichnet, führe Ausdrucksformen an, in denen jenes für das ungeübte Auge wie erloschen ist: dann wird man sehen, mit welcher Freude der Schüler die unverhoffte

Aufhellung willkommen heißt; das Auge, nicht die Zunge kündet es. Hieran schließt sich das sichere Verständniß für jene überaus zahlreichen Substantiv-, Verbal- und Adjectivbildungen, deren Grundlage oder deren einer Theil eine Präposition ist. Es ist aber nicht nur wünschenswerth, daß im sprachlichen Unterrichte stetsfort auf den ursprünglichen Gehalt des Wortes hingedeutet werde, sondern dies wird zur Pflicht, die nicht umgangen werden darf.

Wen die Uebung so weit gekräftigt hat, daß er, ohne zu straucheln, über das mit Steinen — des Anstoßes — dicht übersäete Feld der Orthographie marschiren kann, der hat noch immer zwei Schwierigkeiten zu bekämpfen: den irrnißreichen Satzbau — von dem ist oben schon gesprochen — und den gestrengen Sprachgebrauch. Gerade dieser letztere wird mehr und mehr mißhandelt — nicht zu denken der Unzahl falscher Bilder, der vielen Tautologieen. Nicht bloß die Schüler fehlen; daß aber hier so viel gesündigt wird, motivirt vollauf, wie sehr es Noth thut, auf das originale Leben des Wortes hinzuweisen. Auch solche sind nicht sattelfest, die der Schule längst entwachsen sind, ja solche, die, sei es im Zeitungsblatt, sei es in der Broschüre, sei es im eigentlichen Werk sich als die Führer und Erzieher der Nation geberden; auch sie erlauben sich Gedankenlosigkeiten mitunter derbster Art, nur deßhalb, weil sie in die Urbedeutung eines Wortes zu wenig einzudringen suchen. Es genügt in solchen Fällen die Bemerkung nicht, und in der Regel bekommt man in der Schule nur sie zu hören: der Sprachgebrauch drückt sich hier anders aus; der Schüler soll erfahren: warum gerade so? warum nicht anders? Wie **schnell zerrinnt** uns doch die Zeit; du hast **übersehen,** daß er falsch **betonte**; es hält schwer Jedem ein treffendes Bild von dieser Entwicklung zu **verleihen** (das Verliehene kann wieder genommen werden); das Land **bedrückten hohe** Steuern; ein einzelnes **Verhängniß widerstand** ihm stets; die **Befreiung** der Niederlande hat er **hervorgerufen;** unser Elend

hat die **höchsten Grenzen** erreicht; Heinrich VIII. zog die **Klöster ein;** der Hügel schien **mit farbenbuntem Grün** bedeckt; der Sommerschmuck des Waldes ist zerzaust, **er** hat das **Winterkleid** angezogen; wo früher **Thore** und **Mauern lagen,** da **stehn** jetzt schöne **Gärten**; ich **stelle** (**setze**) mir zum **Zwecke**; die einzige **Beweisstelle**, welche **Zeugniß** gibt.

Doch genug der Blumenlese. Wollte man sie aus der Modeliteratur, um nicht zu sagen Modesudelei, nach dem Satzbau hin bereichern, man würde der Exempel gar kein Ende finden. Gegen diese — in Hinsicht auf die Wahl der Wörter — gedankenlose Schreiberei und Sprecherei besteht kein anderes Mittel als den Einzelnen daran zu gewöhnen, daß er in jedem Worte, sei es Begriffswort, ja selbst nur Präposition, des ursprünglichen Inhaltes inne werde. — Zugegeben, derselbe habe da und dorten eine leise Wandlung im Sinne einer Abschwächung oder Bildlichkeit erlitten, so wird doch manches mit dieser beschönigenden Redensart verhüllt und in Verkehr gegeben, was in seinem wahren Werthe nicht erkannt und dem gemäß auf falsche Weise verwendet wird.

§ 6. Es ist ein schweres und verjährtes Uebel, mit dem zu streiten ist; und dies von unten auf, nicht erst in spätern Jahren. Allein, wie wird der Streit zu führen sein? Soll es dem Zufall überlassen bleiben, was für Wörter gerade in ihre Heimat zurückgeführt werden sollen? Wenn ja, so ist das nichts und wieder nichts. Falls so geurtheilt würde, so wäre es ungerecht. Denn, ohne den Vorwurf zu besorgen, ein jeder schreibe seinem Steckenpferde alles Gute zu, sei die Behauptung aufgestellt: Und würde auch nicht systematisch, nur zerstreut, bald da, bald dort, wie es die Arbeit, die Lectüre mit sich bringt, der Schüler auf die ursprüngliche, sinnliche Bedeutung des Wortes aufmerksam gemacht, so wäre das schon anregend und belebend, wäre fördernd und gewiß auch bildend. Die Schule kann ja überhaupt dem Zögling nicht ein fertiges und ganzes

Gut mitgeben; das Höchste, was sie leisten kann, ist Anleitung und Anregung, das Rechte zu erstreben. Rousseau's Wort ist immer wahr: „le devoir d'un bon maître est moins d'instruire que de conduire."

Will man aber den Stoff, d. h. den Wortvorrath um dieses Zweckes willen methodisch theilen, indem man ihn für die verschiedenen Stufen sondert, so ist das nicht ein Unterfangen, das der Möglichkeit entbehrt. Die sinnliche Bedeutung lebt nicht mehr überall in gleicher Frische und Lebendigkeit; die Verdunkelung hat in dem einen Worte mehr, im andern weniger zugenommen; das letztere zumal in jenen Fällen, wo die Bedeutung dem Gebiete des Concreten eher nah geblieben als in jenes des Abstracten herübergezogen ist. Wo letzteres geschehen, da ist die Aufhellung schon schwieriger. So möchten zweifelsohne die Synonima für „intelligere": einsehen, begreifen, verstehen, erfahren, erkennen nach ihrem originalen Werthe und in der Wandlung dieses letzteren bis zu jenem, der ihnen in der heutigen Sprache schlechthin eigen ist, für eine untere Stufe unverständlich sein. Stellt man aber eine andere Gruppe von Verben zusammen, beispielsweise die „fallere" bedeuten: zum Besten halten, am Narrenseil herumführen, einen Bären aufbinden, anführen, anschmieren, „hinde—n—umenäh" u. a. m., so sieht auch der noch ungeübte Kopf die Genesis der meisten dieser Termini mit leichter Mühe ein. So könnten freilich, je nach dem Maße ihrer Deutlichkeit, die Wörter kategorieenweise angeordnet werden. Ob es aber von Vortheil wäre, ist zu bezweifeln; vornehmlich deßhalb: Einerseits ist die geistige Beschaffenheit der Schüler so verschieden, anderseits der Unterricht im Deutschen mehr als ein anderer so sehr an die natürliche Befähigung des Einzelnen gewiesen — denn in einem andern Fach ist der Stoff von Anfang an für alle gleichmäßig fremd und vorzugsweise durch den Fleiß, den alle haben können, zu bewältigen —, daß es

gerade für den Lehrer des Deutschen schwieriger als für irgend einen seiner Amtsgenossen wird, ein nach Jahrgängen stufenmäßig geordnetes Schema seines Unterrichtes vorzulegen. Darum sieht die vorliegende Arbeit auch völlig von einer bezüglichen Classificirung ab. Das um so mehr, als es sich von Anfang an bei ihr nur darum handelte, einem hochwichtigen Momente in der Sprache Geltung und Anerkennung zu verschaffen. Das Sicherste wird immer sein, wie oben angedeutet, jeweilen wo der Schüler ob falscher Auffassung betroffen wird, ihn zu dem wahren Sinn des Wortes hinzuleiten. —

§ 7. Würde im Unterrichte stets nach dieser Seite hin Bezug genommen, so wäre man nicht genöthigt, für allerlei Erscheinungen in der Sprache besondere Kapitel auszuscheiden und sie der Stylistik oder welchem Theile immer zuzuweisen.

Man gibt sich viele Mühe mit der Synonimik. Mit Recht: der Schüler lernt in ihr Begriffe scheiden und übt solcher Maßen seinen Geist, anderseits führt er durch sie dem eigenen Sprachvermögen neuen Vorrath zu. Aber nur in den höhern Stufen kommt sie als eigenes Kapitel zur Behandlung; der Mittelstufe winkt sie nur von ferne. Würde von Anfang weg darauf gehalten, den Schüler in die Grundbedeutung des Wortes einzuführen, sobald er eben nur den usuellen, oberflächlichen Sinn erfaßt — und dies geschieht nur gar zu oft —, so hätte man eine praktische Anleitung zur Synonimik, die es beinahe überflüssig machen würde, darüber im Besondern zu verhandeln. Denn für die große Mehrzahl ihrer Wörter kommt sie doch auf keine andere Weise zu einer sichern Abgränzung des Sinnes, als indem sie ihren originalen Inhalt zu erklären sucht. Und weiterhin: ist einmal die Bedeutung des Wurzelwortes — etwa in „Einfall" erfaßt, wie ganz anders sehen sich dann für den Schüler die Familienglieder an: Anfall, auffällig, Ueberfall, Beifall u. a. m. Was ihm bis dahin nicht viel mehr denn starres Steingebilde war, das wird nun zur lebendigen

Gestalt. Dabei würden, wie nur angedeutet werden soll, da und dorthin merkwürdige, culturhistorische Streiflichter fallen. Und immer weiter öffnet sich der Horizont.

Die meisten Zunftgenossen würden mit dem Lehrer der Mittelstufe rechten, wenn er die Lehre über die Metapher, die Figuren in die Sphäre seines Unterrichtes ziehen wollte. Mit Fug und Recht, sofern darunter eine völlig systematische, erschöpfende Theorie der beiden Dinge verstanden wird. Aber sie gar nicht berühren wollen, ist widersinnig. Denn auch auf den untern Stufen ist der Sprachvorrath, ganz ohne Mitwirkung der Schule, an Metaphern und Figuren überreich. Daran liegt im Grunde wenig, daß der Junge erfahre, es gebe in der Sprachlehre zwei besondere Kapitel mit der Ueberschrift: Metapher und Figuren; aber beide freilich seien ihm mit den bekannten sieben Siegeln zugeschlossen. Der Name macht die Sache nicht. Aber täglich, ja stündlich hantirt der Knabe mit dem Bilde, der Personifikation, mit der Metonymie, Hyperbel und Ellipse, mit andern Dingen mehr, die vom gestrengen Herrn Grammatikus in den geheimsten Schubfächern seines Zauberkastens verwahrt gehalten werden. Gut, er behalte die wundersamen Namen nur für sich und für die höhern Grade der Eingeweihten. Aber das gestatte er, den Zögling durch Zurückführung auf den originalen Sinn des Wortes und der Wendung zu erinnern, was er sagt, wenn er erzählt: „do heig em de wind d'chappe gno", „de heig er uf de mugg", „'s ganz hus sei zemegloffe", si heig-e-n-e uf de hände treit", do heig er se fast abenand—chrank, z'todt—glachet", si heige briegget, me hätt chönne d'händ wäsche (vgl. sich in Thränen baden, in Th. schwimmen, in Th. zerfließen u. a. m.); an die Märchensprache sei nur erinnert. Und überhaupt: Die Sprache ist im Allgemeinen an Bildern unendlich reicher, — Gott sei gelobt, daß dem so ist — als der pedantische Grammatikus gewöhnlich meint. Der Junge aber

soll erkennen, wie die Sprache denkt, mit der er täglich sprechend und lesend im Verkehre steht; so bereitet man ihm wahre Kost. Anderwärts gibt man ihm Zuckerbrod: man trichtert ihm schon auf der Mittelstufe metrische Dinge ein. Das ist nach jeder Seite hin verwerflich: nicht Poetaster sind das Ziel der Schule, sondern Leute, die richtig denken, demgemäß denn auch das lebendige und das erstarrte Wort richtig anzuwenden wissen. —

§ 8. Aber über allem speziellen Vortheil, der sich aus solcher Art des Unterrichts ergibt, stehn an Wichtigkeit die allgemeinen Folgen.

Die eine, unmittelbar sich zeigende ist schon besprochen worden: Eben weil der Schüler das sinnliche Moment im Worte zu schauen und zu fühlen geleitet wird, gewinnt der Unterricht an Interesse und Lebendigkeit in ungleich höherem Maße als es jemals möglich wäre bei der gewöhnlichen grammatischen Methode. Der Sinn für Anschaulichkeit wird geweckt und der Verstand gefördert: denn die Einsicht in die Wandlung — im schon besprochnen Sinne — in jedem Worte, von ihrem Ursprung weg bis zu der heutigen Stufe kann nur durch intellectuelle Energie gewonnen werden.

Und eine zweite Folge: Verlangt man von dem Schüler je und je, so oft er Einen merken läßt, er fasse die Bedeutung eines Wortes, einer Wendung nur in schattenhaftem Umriß, daß er sich jene in ihrer ganzen Lebendigkeit hell zu machen suche, so wird er nach und nach der Wahrheit inne: daß die sinnliche Lebendigkeit von irgend einem Begriffe — eines Dinges, einer Thätigkeit, einer Eigenschaft — im selben Maße größer ist, je näher er dem Individuellen oder Speziellen, je ferner er dem Generellen und Allgemeinen steht. Denn indem er nach dem ersten Sinne eines Wortes forscht, kommt er zur Einsicht, daß sie an Deutlichkeit gar sehr verschieden sind. Dies führt ihn weiter: er vergleicht, schätzt die Begriffe nach dem Grade ihrer Anschaulichkeit ab. Als letztes Resultat oft wieder-

holter Uebung ergibt sich ihm der eben angeführte Satz. Er wird sich nicht mehr, wenn er mir einen Garten beschreiben soll, damit begnügen, das Vorhandensein von schönen Bäumen zu constatiren, sondern er wird mir sagen: da stehen, prangen breitkronige, hochwipflige, fruchtreiche Bäume. Aber das haben wir ja längst gethan, höre ich mir entgegenrufen; es ist ja unsre stete Art gewesen, den Schüler ja nicht bei dem ersten, so selten besten Ausdruck zu behaften, sondern ihn zu veranlassen, andere zu suchen. Wohl, aber man unterläßt dabei doch gar zu häufig zugleich den Schüler dazu anzuleiten, daß er der verschiedenen Auffassung bewußt werde, die einem jeden Wort zu Grunde liegt. Erst wenn dies geschehen, kann er mit Sicherheit erkennen, welcher Ausdruck jeweilen der beste ist. Es soll ja nicht behauptet sein, daß alles Heil des Denkens am Individuellen und Besondern hange: das Allgemeine hat ja freilich seine Stellung im menschlichen Verstande wie das Spezielle. Aber der noch unentwickelten Verstandeskraft der Jugend ist dieses leichter zu erfassen möglich als jenes: zuerst das Einzelne und dann das Allgemeine. Hiefür ist freilich genaueste Beobachtung nicht zu umgehen. Es sei wiederholt: es ist ein schönes Ziel der Schule, den Zögling zu möglichst treuer Beobachtung von alle dem zu leiten, das seiner Sinnen- und Geisteswelt erreichbar ist; ihn hinauszuführen über den ersten, oberflächlichen Eindruck, den eine That, ein Gegenstand auf seine Vorstellung macht; seine Sinne zu größerer Energie zu reizen und dadurch auf seine Darstellung belebend einzuwirken.

Aber es steht von solcher Art des Unterrichtes nicht bloß intellectuelle und sprachliche Förderung zu hoffen, sondern, was wahrlich nicht geringer ist, auch eine ethische.

Die neue Art des Lebens überschüttet einen Jeden unter uns, so Jung wie Alt, mit einer solchen Fülle von Lectüre, daß aus dem Lesen — dem ἀναγιγνώσκειν — mehr und mehr gedanken-

loses Ueberfliegen der Zeilen wird. Die Sprache wird nicht mehr als ein Lebendiges empfunden, nicht mehr als innerlich beseelte Schöpfung. Das Wort, die Redewendung wird nur im conventionellen Sinn erfaßt, sie wirkt auf uns nicht anders denn als Phrase. Und da vermöge einer zu bedauernden Entwicklung vom Durchschnittsmenschen unserer Zeit, soweit er an der allgemeinen Bildung Antheil nimmt, weit mehr gelesen als geschrieben und gesprochen wird, so wirkt nun alle diese massenhafte, sinnlose Leserei lähmend auf unser Schreiben und Sprechen zurück. Wir haben kein Gefühl mehr für den wahren Sinn des Wortes, es ist uns wie ein leerer Schall, ist Phrase. Irgend etwas Verblaßtes, Verschwommenes, kaum halb Geahntes steht an Stelle der klaren, fest begränzten und bewußten Vorstellung. Wie allgemein und phrasenhaft klingt es zumeist, wenn unsere Schüler Vorgänge und Zustände der Geschichte zu erzählen oder zu schildern haben. Hier schon beginnt der Phrase Regiment und sie führt das Scepter mit souveräner Macht in der Gesellschaft, der Gemeinde, wie im Staate weiter. Ihr entgegenzuwirken, von unten auf, indem man den, der sich des Wortes bedient — vom Fremdwort: Liberal etc. kann nicht die Rede sein — veranlaßt sich zu fragen: Was will dies Wort denn eigentlich? was heißt denn Aufklärung, für Licht und Freiheit, Fortschritt, Zopf und dergleichen? ist hohe Pflicht. Denn nicht bloß ist sie schon an sich verwerflich: als die aufgeblasene Tochter der Geistesträgheit; sondern auch um ihrer bösen Folgen willen zu bekämpfen: mit ihrer Halbheit, ihrer Anmaßung und ihrem falschen Wesen vergiftet sie unser ganzes Leben, das politische voran. Das Wort bis auf den Grund zu prüfen, zu durchdringen, sowohl das eigene als das, welches Einem entgegenschallt, sich damit steifen gegen klingend, rauschend Wortgepränge: das wäre ein Ziel, würdig einer jeden, aber vorab würdig der Schule jener Staatsform, deren ideale Basis Selbstprüfung, Selbstbestimmung ist: der Republik.

III.

Fortsetzung: Betonung.

§ 1. Richtig accentuirtes Lesen und Memoriren — Recitiren, Declamiren — nimmt neben Aufsatz und Grammatik eine feste Stelle im deutschen Unterrichte ein. Natürlich ist der Zweck des Lesens nicht der der obern Stufe: ein Bild der sprachlich literarischen Entwicklung zu ermöglichen; sondern: den Schüler mit dem eigentlichen Leben — der anima vocis — der gesprochenen Sprache zu befreunden. Wohl ziemlich überall wird diese Forderung des deutschen Unterrichtes anerkannt. Wenn gleichwohl auch über dies Capitel das Wort ergriffen wird, so geschieht es nicht bloß der Vollständigkeit zu Liebe: die Schule soll schreiben und **sprechen** lernen; sondern ebensowohl und mehr noch, weil hierin vielfach lange nicht geleistet wird, was zu erstreben ist. Wie unison, langweilig und ermüdend hört es sich häufig an, wenn in der Schule irgend was gelesen, mitgetheilt und vorgetragen wird; nicht zu reden, wie unbefriedigend hierin mitunter auch das reifere Alter sich vernehmen läßt. Die Schuld liegt beider Orten weniger am Unterrichte, weniger an ungenügender Erkenntniß des Gedankens, als an der oben schon gerügten Art des neuen Lebens: Wir sind ein Volk von Lesern und von Schreibern, unser Ohr ist stumpf und schwach geworden. Richtig — der Logik, dem Accente, der Tonart nach — sprechen, im ganzen Umfang dieses Wortes: schon vorher Ausgedachtes (laut lesen, declamiren) oder im Momente Producirtes (reden) richtig mitzutheilen, in solcher Weise richtig sprechen wird uns, den Aelteren, wird aber auch der Jugend mehr und mehr zur Schwierigkeit. Hier eine andere Entwicklung anzubahnen, muß eine Forderung der neuen Schule sein. Ihr in Hinsicht auf Betonung nachzukommen, sind zwei Wege einzuschlagen: einerseits die Nöthigung zum Lesen einzuschränken — indem der

mündlichen Belehrung überlassen wird, was nicht ein längeres Erwägen fordert; das Lehr- und Lesebuch ist immer ein nur ungenügender Ersatz des Lehrers —; anderseits den Schüler, sobald er lesen (im gewohnten Sinne) d. i. die Zeichen deuten kann, strenge anzuhalten, daß er das innere Verständniß durch entsprechende Betonung an den Tag zu bringen sucht. Je besser jenes, um so mannigfacher diese; und umgekehrt: je mannigfacher diese, um so heller wird mir jenes. Denn zwischen Verständniß und Betonung herrscht, solange das gesprochene Wort das geschriebene (und stumm gelesene) an Einfluß überwiegt, eine, man möchte sagen, unwillkürliche, sich wie von selber ergebende Wechselwirkung vor. Je feiner der Werth des Wortes, je feiner das Verhältniß einer Stelle zur nähern Umgebung empfunden wird, um so mannigfacher ist die Betonung: in Höhe und Tiefe, Stärke und Schwäche, in ihrem ganzen Colorit. Nicht bloß wird hiedurch dem nur Hörenden der mitzutheilende Gedanke klarer — das Relief läßt den Charakter einer Landschaft deutlicher erkennen als das bloße Bleistift- oder Federbild —; sondern auch der Sprechende, worunter wir immer auch den laut Lesenden begreifen, trägt von belebtem Sprechen ähnlichen Gewinn davon. Zwar ist ihm der Gedanke nicht mehr neu wie seinem Hörer; wohl aber tritt, was vorher nur ein Innerliches war, ihm nun als Aeußeres entgegen: der laut gewordene Gedanke wirkt noch einmal, und mit erhöhter Kraft, auf seine Vorstellung zurück. Daher die alte Wahrnehmung, daß lautes Denken i. e. Sprechen immer schärfere Gedanken gibt als stummes Ueberlegen.

Nun ist richtige Betonung nur möglich einmal auf Grund genauer Scheidung aller Wörter nach dem Maße ihrer Wichtigkeit; alsdann eindringlicher Erkenntniß des Gedankenganges. So ist der Geist in Einem fort bethätigt; und dies in einer Weise, wie weiter unten zu erklären ist, die in höherm Grade auf ihn bildend wirkt, als irgend ein Capitel der gewöhnlichen

Grammatik. Diese treffliche Gymnastik des Verstandes kommt aber sicher wieder der Darstellung im engern Sinne, d. h. der schriftlichen zu Gute. Allein das ist nicht Alles.

Ist von unten auf, durch alle Stufen durch, das Ohr in solchem Maße gebildet worden, daß es ein Unbehagen und einen Mangel fühlt, wenn die Betonung nicht allen logischen und psychologischen Momenten gerecht wird, da wächst auch mehr und mehr die Empfindlichkeit für Eurythmie heraus. So wirkt richtiges Sprechen wieder auf die schriftliche Darstellung zurück. Daß für diese die Rücksicht auf den Wohlklang erst auf der obern Stufe — nebst andern Forderungen — leitend wird, kann nicht ein Grund sein, ihrer hier gar nicht zu denken. Denn man kommt, auch ohne Perioden, schon auf der Mittelstufe oft dazu, dem Schüler etwas zu verändern, nur weil die Schreiberei gar übel klingen würde. Darum auch zugestanden, es sei vor Allem richtig, erst in zweiter Linie auch schön zu schreiben, kann dennoch schon in den obern Klassen der Mittelstufe auf guten Klang als eine Forderung der Darstellung gedrungen werden. Das um so mehr, als das Fundament hiefür in richiger Betonung liegt; die aber zu erreichen zählt zu den ersten Pflichten des Unterrichtes auf unsrer Stufe. Zudem gilt hier wie oben schon: empfängt der Schüler auch nicht etwas systematisch Ganzes, so doch Anleitung und Anregung für späterhin.

Man wird vielleicht entgegenhalten, es würde hiemit Werth und Wirkung richtiger Betonung überschätzt. Sind denn die vielen, welche wegen Uebelhörigkeit den Klang in keiner Weise unterscheiden können, eben deßhalb nicht im Stande richtig, und mehr als das: auch schön zu schreiben? Ja doch! Wer sich nicht auf sein Ohr verlassen kann, der schärft dafür die andern Sinne aus, in unserm Falle die Sicherheit der Urtheilskraft. Hauptsache aber ist und bleibt, daß der Sprechende das dynamische Element, das in der Sprache liegt, zum Ausdrucke bringe; es ist bekannt, wie ungenügend der Schwerhörige diese Forderung erfüllt. Denn hiezu gehört nun freilich ein nor-

males Ohr. Aber wir haben es in der Schule denn doch meist mit scharfen Ohren zu thun; darum, was sollten sie in einer Hauptaufgabe des deutschen Unterrichtes außer Acht gelassen werden, die nur mit ihrer Mitwirkung zu lösen ist?

§ 2. Weitaus die Mehrzahl unserer Schüler wird auch im Singen unterrichtet: hohe und tiefe Töne zu treffen, sie nach Stärke und Schwäche aus einander zu halten, Pausen nach ihrer Dauer, Takte nach ihrem Tempo, Tonarten nach ihrem Charakter zu unterscheiden. Drum ist es ihnen nicht ein völlig Fremdes, wenn man, sobald sie lesen oder sprechen, strenge auf richtige Betonung hält: freilich dies Wort in einem weitern Sinn gefaßt als meistens angenommen wird. Denn außer der Hervorhebung des logisch Wichtigen am Worte, im ganzen Satze, in der Satzverbindung fällt ihr zur Pflicht, die einzelnen Gedanken und Gedankenglieder durch Pausen getrennt zu halten; daß von ihr ferner auch psychologisch richtige Verdeutlichung gefordert werden darf, wird sogleich zu erörtern sein.

Man gibt sich große Mühe, die Schüler die Regeln der Interpunktion zu lehren;*) aber dabei läßt man gar zu gerne außer Acht, daß für das Lesen — und Sprechen — Entsprechendes vorhanden ist; daß demgemäß die Lehre von der Interpunktion auch am lebendigen, nicht bloß erstarrten, d. h. geschriebenen Worte eingeübt werden kann.

Wie das Auge, so bedarf das Ohr eines Ruhe- und Fixirungspunktes: dem Zeichen in der Schrift entspricht die Pause und die modificirte Art des Tones, wenn man spricht. Ob sie auch beide nicht im selben Maße innerlich begründet sind, wie irgend etwas am organischen Bau der Sprache, so sind sie doch bequeme Mittel, nach außen hin den Gedanken übersichtlich anzuordnen. Wenn man nun in der Schrift das Komma

*) Selbstverständlich ist hier nicht der Ort, vom Unterschiede der deutschen einer-, der englischen und französischen Interpunktion anderseits zu handeln. —

von dem Semikolon, und dieses von dem Punktum unterscheidet, warum denn thut man bei dem Sprechen nicht dasselbe? warum nicht eine kürzere und eine längere Pause? Allein wo ist die Zunge, die so fein warten, wo das Ohr, das solche Unterschiede annehmen würde? Das eben ist das Mißliche, daß jene wie im Nu, sobald sie liest, auch wenn sie spricht, dahinzueilen pflegt; daß anderseits das letztere so hart und unempfindlich geworden ist. Was sollten sie nicht beide durch consequente, unverdroßne Uebung von unten auf erzogen werden, daß sie, ein jedes an seinem Platze, das Gewünschte leisten? — Ebenso macht man es Einem gleich zum Fehler, wenn er eines jener Zeichen zu setzen unterläßt, durch die wir besondere Urtheilsformen anzudeuten pflegen: Ausruf, Fragezeichen, Doppelpunkt, Gedankenstrich. Aber im Sprechen sind wir freilich lässiger. Es ist schon viel, wenn wir Imperativ und Frage durch fallende und steigende Betonung unterscheiden. Einfacher noch: Wie selten wird vom Schüler durch Tonfall ausgeschieden, was directe Rede und bloßes Verbum dicendi ist: Geht, sagte er, zu euern Zelten. Oder wie uniform hört es sich meistens an, wo doch ein Urtheil parenthetisch zwischen die Glieder eines andern tritt! Es steht mit ihm nicht in organischem Verbande, ist daher auch in anderm Tone mitzutheilen. Erst dann wird richtig gesprochen, wenn ich, der Hörer — eventuell Nachschreibende — aus der bloßen Art und Weise, wie gesprochen wird, zur Folgerung gelange: hier ist ein Komma nöthig, ein Gedankenstrich u. a. m. Kann diese scharfe Scheidung schon vom freien Redner gefordert werden, so sicher mit noch größerm Fug und Recht von dem nur Lesenden.

Macht es sich der Unterrichtende zur strengen Pflicht, auch wenn gelesen und gesprochen wird — sei's vom Schüler, sei's von ihm selber — genau die Pausen je nach ihrer Dauer einzuhalten, die Verschiedenheit der Urtheilsform durch entsprechende Modifikation des Tones anzudeuten, so gibt er damit, abge-

sehen von allem Vortheil für Deutlichkeit des Vorgetragenen, eine in seltenem Grade praktische Anleitung zur Interpunktion. Es hieße Haare spalten, wollte man den Einwand machen: aber kann denn ein so kleines Zeitpartikelchen, wie es etwa dem Komma entsprechen würde, immer von der gleichen Dauer sein? Perpetuelle, absolute Gleichheit ist hier gewiß nicht zu erzielen; ist aber auch nicht nöthig. Der Hauptpunkt ist, daß man sich angewöhne, nach einem Urtheile von dem Werthe eines Hauptsatzes länger zu pausiren als wenn es nur die Geltung eines Nebensatzes hat. Nicht bloß mit dem Auge, auch mit dem Ohre ist die Interpunktion einzuüben. So erst tritt das Satzzeichen aus seiner starren Gebundenheit heraus und wird lautes Leben.

Hiemit wird freilich für den Unterricht ein Ziel gesteckt, das nur bei gespannter Aufmerksamkeit des Schülers zu erreichen ist. Allein gerade das sollte das oberste Gesetz für alle Schule sein: den Unterricht in der Stunde selber möglichst intensiv zu machen, intensiv nach beiden Seiten hin: der Lehrer wirke mit voller Kraft; aber auch der Schüler sei auf's Stärkste angespannt; man mag ihn dann zu Hause ruhen lassen. Was hiebei für den erstern selber Vorbedingung ist, das sieht der Leser ohne schwere Mühe ein. —

§ 3. Nicht minder wichtig, ja noch wichtiger, als Beobachtung der Pausen und der Art des Tones — je nach der Urtheilsform — ist für den Sprechenden die genaueste Beobachtung von Wort- und Satz-, oder schlechthin von dem logischen Accent. Gerade hier wird Einem deutlich, welch ungemeiner Vortheil der noch lebendigen Sprache vor der todten eigenthümlich ist. Dies zumal dann, wenn ihr eigentliches Lebenselement in der Betonung liegt. Bekanntlich aber ist das Deutsche in seiner Bildung vorzugsweise durch den Wortaccent bedingt: Die Wurzel im einfachen Worte und im zusammengesetzten jener Theil, der das Allgemeine zum Besondern macht, trägt als

das logisch Wichtige den Ton. Dem widerspricht es nicht, wenn da und dort der specialisirende Begriff dem allgemeinen die Betonung überläßt: übersétzen, hintergéhen, durchgéhen. Es ist dies nur eine Folge jener logischen Veränderung, wonach die Präposition nicht mehr das völlig sinnliche Verhältniß auszudrücken hat; in solchen Fällen büßt sie die Geltung eines eigenen Wortes — daher vom Verbum nicht mehr trennbar — und damit die Betonung ein. Freilich zeigt nun gerade das Schwanken in der Parallelbildung zu solchen Verben: ist die Präposition zu trennen? trägt sie den Hauptton oder nicht?*) —, was für einen schweren Standpunkt die Sprache gegenüber dem geschriebenen Worte hat, dem Accent stetsfort die Anerkennung des leitenden Motives zu verschaffen. Nun ist es keine Frage, daß es ein mühesames Reden und Lesen wäre, müßte man bei jedem Worte anhalten und sich fragen: auf welcher Silbe liegt der Ton. Auch hier thut man das Rechte gar oft unbewußt; ähnlich, wie der Junge, ohne zu wissen, was „daß" denn ist, häufig damit Sätze bildet. Aber je mehr wir unter den Einfluß der nur geschriebenen und stummen Sprache kommen, um so mehr geht uns jene a priori gegebene Fähigkeit verloren, richtig zu betonen. Drum ob auch das besprochene Gesetz vom Wortaccent bekannt genug ist, wird es, abgesehen von aller vis inertiae der Sterblichen, eben wegen der vielen Schreiberei und Leserei mehr und mehr mißachtet. Und doch wäre es genau befolgen ein so wesentlicher Vortheil wie kaum ein Abschnitt der Grammatik. Denn wie der Schatten dem Bilde Leben gibt, so wird die Sprache durch den Wortaccent lautlich anschaulicher. Das aber ist ein Ziel, das unser Unterricht nicht aus den Augen lassen darf: er hat die Empfindlichkeit für den Accent, wo sie einzuschlummern droht, aufzurütteln und wach zu halten. Das um so mehr, als dabei auch für den Sprechenden selbst eine intellectuelle Förderung zu hoffen ist. Hat schon Beachtung des Accentes,

*) Z. B. das Land durchreisen oder dúrchreisen?

der jedem Begriffswort eigen ist, sagen wir schlechtweg des Wort- oder grammatischen Accentes, zur Folge, daß das lexikalische Verständniß, — dasjenige des Verbes, Adjectives und des Substantives — erleichtert wird, so hängt sich an die Einhaltung des Satz- oder logischen Accentes ein ungleich höherer, unzweifelhafter Vortheil.

Jedes Urtheil hat gewisse Hauptbegriffe; ihnen fällt eine besondere Betonung zu. Je deutlicher sie ist, um so schärfer tritt das Urtheil in Erscheinung. Es genügt nicht, allgemeine Regeln aufzustellen: Das Subjekt oder sonst ein Satztheil ist vorzugsweise zu betonen. Jeweilen ist genaue Untersuchung des Gedankens nöthig: welches Glied des Urtheils steht als Folge und umgekehrt als Grund, oder als Gegensatz zu einem andern, sei dieses wirklich ausgesprochen, sei's schlechthin subjicirt: Flieh vor dem Tóllen — der Hund biß mich ins linke Bein (nicht in das rechte). Nun kann ja ein und dasselbe Urtheil, man möchte sagen, die stenographische Verkürzung mehrerer Gedanken sein: Nicht die Schlánge, der Hund hat mich — nicht dich — gebissen. Oder auch: Jeweilen der Begriff, der das Allgemeine zum Besondern macht, beispielsweise das attributive Adjectiv, woferne es nicht bloßes epitheton ornans ist, ist vor dem allgemeinen zu betonen. Dies schließt nicht aus, daß gleichwohl dieser letztere, vielleicht einem Gegensatz zu Liebe auch betont ist. So kann in Hinsicht auf den logischen Accent eine große Mannigfaltigkeit vorhanden sein.

Wer es einmal so weit gebracht hat, daß er hierin möglichst wenig fehlt, der wird unendlich leichter und sicherer verstanden als wer in einem Tone weiter redet. Und überdieß: welch' angenehmen Eindruck empfindet unser Ohr von solcher Maßen belebtem Reden! Nun ist dem Schüler zu verzeihen, wenn er, falls er, wie im historischen Unterrichte zu freiem Reden veranlaßt wird, es an logischer Betonung vielfach mangeln läßt; denn vorerst muß der Gedanke herausgerungen sein, da-

ran hat er genug zu thun. Wo er aber nur schon Gedachtes wieder bringt, da soll er sich mit allem Eifer an richtige Betonung zu gewöhnen suchen. Denn wie Alles, kann auch das zur Gewohnheit werden; freilich nur unter dem Einflusse mehrjährig fortgesetzter Uebung. Hier stets das Richtige zu treffen, verlangt genaueste Erkenntniß des Gedankens. Und sollte diese geistige Gymnastik, am lebendigen Worte vorgenommen, nicht auf die Bildung des Verstandes und weiterhin auf die Befähigung schriftlich darzustellen, wie kaum was Anderes mächtig einzuwirken vermögen? Den nächsten Vortheil freilich hat das gesprochne Wort.

Der Schüler kann auch hier stufenweise geleitet werden. Man gehe von der einfachsten Form des Urtheiles aus, von da zu immer weiterer Entwicklung und Verwicklung; Verstand und Ohr sind nach und nach zu schärfen und zu stärken.

Wenn nun das logisch Wichtige im Satze vor dem minder Wichtigen durch die Betonung auszuzeichnen ist, so wäre doch wohl auch der Hauptsatz vor dem bloßen Nebensatze durch stärkere Betonung zu markiren. Dabei ist freilich zu befürchten, daß für den innern Unterschied, der zwischen beiden Satzbildungen liegt, unser Sprach- und Denkvermögen, ebenso schwer empfindlich sei, als unsere Stimme, zumal die noch feinere des Schülers, unfähig, die vielen feinen Unterschiede der Betonung auszudrücken; als ferner unser Ohr zu abgestumpft, sie wirklich auch genau zu unterscheiden. Aber wenn man auch die Höhe nicht ganz erreicht, soll man es darum unterlassen, ihr zuzustreben? Die nemliche Erwägung leitet uns auch beim letzten Paragraphen.

§ 4. Auch hier ist es zunächst nicht Neues, was wir sagen wollen. Allein das schon Bekannte wird mancher Orten theils völlig übersehen, theils irrig aufgefaßt: es handelt sich um die psychologisch geforderte Betonung einer Stelle oder irgend eines Ganzen. Man wolle uns nicht mißverstehen. Die

Absicht ist von ferne nicht Schauspieler zu erziehen. Paradereiten und Prunken mit Gefühlen, die man nicht hat und noch nicht kennen kann, und eingepauktes Mienen- und Geberdenspiel, das halten wir wie für die ältere, so ganz besonders für die Mittelstufe für ganz und gar, von jedem Gesichtspunkt aus verwerflich. Indeß, man kann erklärter Feind von derlei theatralisch aufgebauschtem Declamiren sein, und es doch wünschenswerth erachten, daß von frühe an der Schüler angehalten werde, je nach dem Inhalt seine Stimme zu modificiren. Denn überall und immer muß es das letzte Ziel wie jeder Kunst, so nicht minder jener sein, die in Worten darstellt: der Wirklichkeit des Darzustellenden so nahe zu kommen als nur immer möglich; dabei ist jene Idealisirung nicht verboten, die zum Zwecke feinerer Belebung auch etwas von dem feiner organisirten Ich zufügt. Die Frage ist zunächst nur die: Was für ein Inhalt darf es sein, auf daß er noch innerhalb des Horizontes des Schülers liege? und zweitens: hat seine Stimme schon die Fülle und die Biegsamkeit, um den bezüglichen Lokalton darzustellen? Auch hier ist stufenweise vorzugehen. Zu allernächst darf man von unten auf verlangen, daß, wo in einem Stücke Rede und Gegenrede wechseln, der Schüler auch durch die Stimme auszudrücken suche, daß Zweie mit einander reden. Man weiß, wie oft hierin gesündigt wird. Dann ist die Tonart eine andere, wo befohlen und wo gebeten, wo gejubelt und wo getrauert, wo gedroht und wo geschmeichelt wird; sie ist eine andere, wo die Jugend, wo das Alter spricht: alles Unterschiede, die auch der junge Kopf begreift. Man denke an das stimmungsreiche Bild in Schwab's „Gewitter". Es sei zugestanden: es gibt psychologische Entwicklungen von Personen und Begebenheiten, die auch begabteren Schülern unverständlich sind; und ferner zugestanden: wäre auch das Verständniß da, so reicht die Stimme noch nicht aus, ein genügender und guter Interpret für das zu sein, was der Verstand,

die Phantasie schon eingesehen hat. Allein vielleicht ist dieß mehr Schein als Wirklichkeit: die Stimmmittel wären freilich mitunter da, aber eben, sie sind ungeübt. Und was den Stoff betrifft, so nimmt man nur das Mögliche. Es gibt ja eine Fülle von Stimmungen, die schon der Schüler recht gut erkennen und mit seiner Stimme zum Ausdruck bringen kann. Man beobachte doch unsere Jungen in ihrem Treiben, da sie sich selber überlassen sind. Wie kann da jeder schimpfen, schmähen, schmeicheln, drohen, eifern, rühmen: ein jedes in der ihm zukommenden Tonart. Die Kräfte sind also da, nur freilich roh und ungebildet; aber man nehme sie in die Zucht, veredle sie; und man wird ob des Erfolges herzlich Freude haben.

Freilich muß man, wenn man den muntern Gassenlärm der Jugend zum Ausgangspunkte nimmt, etwas in Abzug bringen. Was sie reden, ist ein Inhalt, der ihre Seele füllt, in der eigenen Seele aufgewachsen ist. Gut denn, man wähle einen möglichst verwandten Inhalt: Zustände der Seele, die sich auf charakteristische, leicht erkennbare Weise äußern, wie Jagdlust, Kampfesmuth, Bitte, Drohung, Angst, Zorn, Eifer, Aerger und Aehnliches. Und ist es denn so gar verwerflich, wenn der Lehrer einmal irgend etwas vorträgt, was vielleicht über der Erkenntnißkraft des Durchschnittsschülers liegt? Er erkennt, was auch mit der Stimme möglich ist: das, was er dergestalt ver- und übernommen hat, bleibt ihm für späterhin als Beispiel gegenwärtig; es kommt ja doch einmal die Zeit, wo seine Stimme so weit gekräftigt und seine Einsicht so weit gereift ist, daß er auch Schwierigeres darzustellen im Stande ist. Aha, Liebhabertheater im Hintergrunde! Bei Leibe nicht: Wir meinen nur: der Unterricht in der Muttersprache sei derart anzuordnen, daß das gesprochene Wort seine stereotype Einförmigkeit verliere und dafür durch den Ton belebt erscheine. Der Schüler soll schon auf der mittlern Stufe ahnen lernen, was für ein ungemein geschmeidig und kunstreich Werkzeug er

an der Stimme hat, um, ob er auch nur der Vermittler und Reproducent sei, Gedanken und Gefühle mit allen Unterschieden von Inhalt, Wichtigkeit, Umgebung äußerlich zur Darstellung zu bringen.

Allein wie sind wir nun für die Lectüre mit unsern Lesebüchern bestellt? Was sie zumeist enthalten — zunächst diejenigen der Mittelstufe —, gehört im Grunde weniger der sinnlichen Anschauung, der concret sich äußernden Empfindung an, als vielmehr der Reflexion und Abstraction. Bald scheint es Einem, als habe bei deren Compilation die Absicht vorgewaltet, ein Duodezcompendium der neuen, deutschen Literatur zu geben, mit Betrachtungen, Schützenreden, Phantasmagorieen über den „Geist", und weiß Gott was Allem; oder aber: ein Repertorium des Wissenswerthen, so zu sagen eine Realencyklopädie en miniature; nomina sunt odiosa; aber Eines wie das Andere ist verkehrt. Man glaube doch nicht, das Lesebuch begleite unsern Schüler hinaus ins Leben. Kaum ist der Stundenschlag verhallt, wo er ins goldne Reich der Freiheit tritt, so wird es, wenn es noch nicht völlig invalid geworden, um geringes Geld verkümmelt. Andere Literatur in Fülle strömt auf ihn ein. Warum nun die Lexica von Lesebüchern? mit all der fremden Fracht, die unser Junge gar nicht will? Der Stoff sollte ungleich besser gesichtet werden. Der Schüler der Mittelstufe will in Prosa und Poesie Erzählung, Handlung, sinnliche Begrifflichkeit, wohl auch Gefühle, aber nicht Reflexion, weitschweifige Allegorieen über dies und das, Didaktik und welcher Art die Abstraction denn immer sei. Außer dem eben gerügten Mangel hängt unsern meisten Lesebüchern in der Auswahl der Gedichte noch ein besonderer an; er kommt Einem besonders störend zum Bewußtsein, wenn man memoriren lassen will.

Das psychologische Moment kommt nirgends so hell und mühelos zum Ausdruck, als wo verschiedene Stimmungen, verschiedene Interessen, getragen von verschiedenen Charakteren und

Personen, vorhanden sind; mit andern Worten: nirgends heller als in solchen Lesestücken, die eine dramatische Behandlung: Vertheilung nach Rollen zulassen: man denke an Bürger's „Wild- und Rheingrafen", an dessen „Lied vom braven Mann" und Aehnliches. Gerade hierin sind unsere Bücher über alle Maßen lückenhaft. Hätten die poetischen Lesestücke außer dem gewünschten Vorzug auch den der Kürze, so läge in ihnen ein Stoff vor, der lehrreich und fesselnd wie sonst keiner wäre. Man mache den Versuch etwa mit Heines „Grenadieren": wie horcht der Schüler auf, wenn er die zweie leibhaftig vor sich sieht! Jeder will der eine, jeder der andere der Grenadiere sein; jeder meint solch ein treues Soldatenherz zu haben, in sich solch einen Brummbär und Heros zu bergen. Da mag man einmal hören, wie der Junge spricht; da fehlt es wahrlich nicht an Kraft und Feuer. Was gilt da alle noch so weihevolle didaktische Poesie, alle süßlich weiche Lyrik — „o Gütiger, gib mir auch den Schmerz"? Unser Junge liebt, wie natürlich, solche Kost am meisten, die seinem Alter am ehesten entspricht; die möge man ihm bieten.

IV.

Schluß.

Wir sind am Ende unserer Besprechung angelangt. Sie wird, das sehen wir voraus, gar manchen Tadler finden. Sie stört den Praktikus in seinem alt gewohnten Gange; denn was sie fordert, ist ein Anderes, als was gemeiniglich gegeben wird. Indessen ängstigt uns sein Interdikt nicht sonderlich. Denn dürfen wir auch nicht behaupten, wir hätten gänzlich sine ira et studio geschrieben, so ist doch das gewiß; es führte uns nur jene ira, jenes studium die Feder, die jeder

hat, der ernstlich wider Anschauungen und Systeme, nicht aber wider Personen zu Felde zieht; gegen letztere nur dann, wenn sie die Sache nicht mehr von dem Ich zu trennen wissen. Tadel aber um der Sache willen läßt sich, wie uns scheint, stets ertragen. Doch sei zum voraus schon der eine und der andere Einwurf abgewehrt.

Wir haben nicht die Anmaßung zu glauben, völlig Neues und völlig Ganzes vorgebracht zu haben. Unsere Absicht war, wie Eingangs schon bemerkt, nur die: Vergessenes aufzufrischen, und Anregung zu Anderem zu bieten. Nach irgend einer Seite hin erschöpfend sein, lag unserm Plane fern; es genügte uns, die Mängel anzumerken, an denen im Deutschen unsere Schule krankt; dann auf die Wege hinzuweisen, auf denen Besseres und das auf bessere Weise zu erreichen ist. Auch ist es sicherlich kein Schade, wenn der Lehrer frei von jedem Vademecum, das ihn auf Schritt und Tritt begleiten muß, im Einzelnen den Stoff und den Charakter des Unterrichtes nach seinem eigenen Ermessen gibt. Die Ziele sind gemeinsam, überall dieselben. Es ist bedauerlich genug, daß unsere Zeit den Glauben cultivirt oder doch zu cultiviren scheint, das Buch sei für die Schule wichtiger als der Lehrer selbst. An ihm liegt, wie das System des Unterrichtes immer sei, der Haupterfolg der Schule.

Darum auch geben wir uns nicht der Meinung hin, was wir vorschlagen, sei schon an sich so gut, daß daraus eo ipso nur goldene Früchte reifen. Die Art des Unterrichtes, die wir im Sinne haben, erfordert ernste, mühevolle Arbeit. Das machen wir zu ihrem ersten Vorzug: sie läßt den Unterricht nicht in bequemen Formalismus und Langeweile sich verlaufen. Will man aber die Früchte, die ja freilich zu erwarten sind, so gehört dazu, daß nach unserem Systeme nicht in einem Jahre, in einer Klasse unterrichtet werde, sondern daß der Schüler von dem Momente seines Eintritts weg bis zu

seinem Austritt darnach erzogen werde. Wird es von unten auf consequent durch alle Klassen durchgeführt, dann wird der Unterricht im Deutschen das Ziel erreichen, das wir ihm setzen: der Art eindringliches Verständniß für die Sprache, daß der Schüler über einen Stoff, der in den Gränzen seines Horizontes liegt, richtig zu schreiben und richtig zu sprechen weiß.

Und macht man uns den Vorwurf, was wir verlangen, sei ein Ideal und ideal sei auch die Art des Unterrichtes, die wir postuliren: Die stets gespannte Aufmerksamkeit des Schülers, die immer frische Kraft des Lehrers seien Dinge der Unmöglichkeit, so sagen wir: Nur keine Angst! Denn wäre auch, was wir und wie wir dieses wollen, ideal, so streift die Praxis so viel von diesem Ideale ab, daß, was noch übrig bleibt, wahrlich nicht mehr in nebelhafter Ferne steht. Eben weil in der Alltäglichkeit des Lebens, in der Handwerksmäßigkeit des Strebens so Vieles von dem Schwunge, der Begeisterung verloren geht, die das Bewußtsein gibt, einem hohen Zwecke zuzusteuern, gerade darum scheint es uns empfehlenswerth, ja nöthig, sich in jeder Art der Wirksamkeit ein Ziel zu stecken, das an die Höhe des Ideales reicht.

Aber wird der Schüler es empfinden, was wir Großes mit ihm wollen? wird er uns folgen? uns verstehen? Viele Zweifel werden laut, wohl öfters unbegründete. Es dünkt uns ein nicht seltener Verstoß zu sein, daß man die Fähigkeit des Schülers unterschätzt. Mancher scheint ein stumpfer Kopf, in Wirklichkeit ist er recht bildungsfähig; man darf sich nur die Mühe nicht verdrießen lassen, ihn zu erforschen. Leider geschieht dies um so seltener, je dichter eine Classe bevölkert wird. Da wird der eine und der andere, wenn auch nicht ganz verworfen, so doch herabgedrückt — Muthlosigkeit und Schlendrian sind die nächste Folge —, wo es unendlich besser wäre, der Lehrer zöge ihn zu sich herauf. Der Schüler soll es fühlen, daß man ihm Besseres zutraut, als er gerade leistet. Vertrauen

weckt und hebt die Kraft. Das wäre die echte rechte Schule, die um ihres Lehrsystemes willen gänzlich träge, unbrauchbare Schüler möglichst wenig hätte.

Und schließlich, wenn man uns mit der Frage aus dem Felde schlagen will: leistet denn diese Art des Unterrichtes das Ganze, das Unfehlbare? so stellen wir nicht die Gegenfrage: thut dies denn die eurige? —, sondern wir wiederholen: Nicht etwas völlig Ganzes, Abgeschlossenes kann die Schule bieten; sondern: wenn uns der junge Mensch verlassen hat, dann mag und muß er weiter lernen, Gedanken zu entwickeln und richtig darzustellen. Der Schule höchste Leistung kann nur diese sein: den Schüler anzuregen, daß er die Weiterbildung will, und ihm die Wege zu weisen, auf denen er sie suchen soll und finden kann. Schon ein alter Meister der Erziehungskunst hat das gesagt: παιδεία μέν ἐσθ' ἡ παίδων ὁλκή τε καὶ ἀγωγὴ πρὸς τὸν ὑπὸ τοῦ νόμου λόγον ὀρθὸν εἰρημένον (Plato legg. II 659 D.).

Druck von Ferd. Riehm in Basel.

3 0112 099010081